

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hodnocení individualizovaného přístupu žáků se specifickými poruchami  
učení na druhém stupni základních škol

Evaluation of individual approach for students with specific learning  
disabilities at the second stage of primary school

Kateřina Vacková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hodnocení individualizovaného přístupu žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 21. 4. 2017

.....

podpis

Velmi ráda bych poděkovala PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D. za hodnotné rady a odborné vedení práce. Dále také pedagogům ZŠ Filozofská, kteří mi umožnili provést výzkum.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zabývá hodnocením individualizovaného přístupu žáky se specifickými poruchami učení. Cílem bakalářské práce je co nejpřesněji zachycení postojů těchto žáků k individualizovanému přístupu. Práce je rozdělena do tří základních kapitol. Teoretické kapitoly jsou věnované charakteristice specifickým poruchám učení a vývojovým stádiem žáka na 2. stupni ZŠ. Praktická část shrnuje výsledky výzkumu, který probíhal pomocí rozhovorů s žáky 6. -9. třídy. Cílem práce je pomocí rozboru odborné literatury a rozhovorů s žáky analyzovat vliv individualizovaného přístupu na spokojenost školáků.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

specifické poruchy učení, puberta, prepuberta, základní škola, individualizovaný přístup, sebehodnocení, druhý stupeň základní školy

## **ANNOTATION**

The bachelor thesis deals with the evaluation of individualized approach for pupils with specific learning disabilities. The goal of the bachelor thesis is to capture as accurately as possible the attitudes of these pupils towards the individualized approach. The thesis is divided into three basic chapters. The theoretical chapters are devoted to the characteristics of specific learning disabilities and the stage of development of the pupil at elementary school. The practical part summarizes the results of the research, which took place through interviews with pupils 6th-9th class. The aim of the thesis is to analyze the influence of the individualized approach on the satisfaction of schoolchildren by analyzing literature and interviews with pupils.

## **KEYWORDS**

Specific learning disabilities, puberty, prepuberta, elementary school, individualized approach, self-assessment, second grade of elementary school

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Specifické poruchy učení.....</b>	<b>8</b>
2.1	Definice specifických poruch učení .....	8
2.2	Reedukace specifických poruch učení .....	10
2.3	Jednotlivé druhy specifických poruch učení .....	11
2.3.1	Dyslexie .....	11
2.3.2	Dysortografie.....	14
2.3.3	Dysgrafie.....	16
2.3.4	Dyskalkulie.....	18
2.3.5	Další specifické poruchy učení .....	20
2.4	Příčiny specifických poruch učení .....	21
2.4.1	Biologicko – medicínská rovina .....	21
2.4.2	Kognitivní rovina.....	23
2.4.3	Behaviorální rovina.....	28
2.5	Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení .....	28
<b>3</b>	<b>Žák na 2. stupni ZŠ.....</b>	<b>31</b>
3.1	Charakteristika období.....	31
3.1.1	Kognitivní procesy .....	32
3.1.2	Emocionalita a socializace .....	34
3.2	Přechod žáka se specifickými poruchami učení na 2. stupeň ZŠ .....	36
<b>4</b>	<b>Výzkumná část .....</b>	<b>37</b>
4.1	Výzkumný problém.....	37
4.2	Výzkumný cíl a výzkumná otázka.....	37
4.3	Metodika výzkumu .....	38
4.4	Analýza a interpretace dat .....	39
4.4.1	První známky poruchy – doba diagnostiky.....	39
4.4.2	Vztahy se spolužáky – rozdíl mezi 1. a 2. stupněm .....	41
4.4.3	Konkrétní úpravy výuky a názor na ně .....	44
4.5	Diskuze k výsledkům .....	45
<b>5</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>47</b>

<b>6</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>49</b>
----------	---	-----------

# 1 Úvod

Specifické poruchy učení (dále SPU) jsou velmi aktuálním tématem, jelikož stále přibývají nové diagnostické postupy. Kvalitnější diagnostikou prochází čím dál více žáků, a proto jsou dnes SPU zjišťovány u většího počtu dětí. Zároveň se zvyšuje snaha o včasnou diagnostiku, zejména proto, aby byly individuální problémy jedince zachyceny co nejdříve a bylo tak více času na hledání vhodných metod a postupů výuky.

Práce se zaměřuje na žáky na 2. stupni základních škol, u kterých je již několik let zjištěna SPU. Po přestupu žáka s SPU na 2. stupeň rozhodně problémy nevymizí, naopak se spíše začínají prolínat do většího počtu předmětů. Žák je již větší měrou odkázán na sebe a také se častěji může dostávat do časové tísně, která může být pro jedince se SPU nadmíru stresující. Práce tedy pojednává i o období dospívání a přibližuje tak pocity a vnímání lidí ve věku 11-15 let.

Existuje nepřehledné množství postupů, zásad a cvičení, které pomáhají žákovi s konkrétní specifickou poruchou učení co nejlépe naplnit jeho potenciál. Při podpoře žáků máme možnost si vybrat z mnoha doporučení odborníků a zjistit tak, které modifikace výuky jedinci nejvíce vyhovují. Svou práci zaměřuji na zjištění, jak tyto postupy vnímají sami žáci. Základní otázky směřuji na to, zda jsou i tito žáci s mírou i typem podpory při výuce spokojeni a zda jim podle nich samotných opravdu pomáhá. Výzkumnou část práce tedy věnuji rozhovorům, díky kterým zjistím náhled konkrétního jedince na výuku v různých předmětech. Pozornost je kladena na jejich subjektivní názor na konkrétní úpravy výukových postupů, které jim mají pomáhat docílit ve škole co nejlepších výsledků. Práci zaměřuji výhradně na osobní pohledy těchto žáků, díky kterým mám možnost pochopit, jak je změny vzdělávacích metod ovlivňují.

Konkrétně jde tedy o zjištění informací, týkajících se SPU přímo od vybraného vzorku žáků. Žáci mají možnost popsat svůj názor na konkrétní úpravy výuky, se kterými se setkávají. Zároveň se výzkum zajímá okolí jedinců s SPU. Tato část výzkumu sleduje, jak daná porucha ovlivňuje klima ve třídě, zda spolužáci chápou podstatu SPU, jestli respektují upravené vzdělávací metody a zda nemají pocit, že by byl žák zvyhodňován.

Informace obsažené v práci by mohli pomoci všem, kteří by měli zájem nahlédnout do světa vzdělávání žáků SPU z pohledu subjektivního vnímání poskytované podpory ve výuce ze strany žáků samotných.



## **2 Specifické poruchy učení**

Kapitola se věnuje obecné charakteristice specifických poruch učení, dále popisem konkrétních typů SPU a jejich příčin a také sebehodnocením žáků s SPU. Jednotlivé typy jsou nejprve obecně charakterizovány, poté jsou vždy zmíněny jejich typické znaky a zásady práce s jedincem s odpovídající poruchou učení.

Nejobsáhlejší podkapitolou je část, věnující se dyslexii. Je tomu tak, neboť dyslexie je nejčastější forma SPU a zabývá se jí velké množství autorů. Naopak nejméně se práce věnuje dyspínii, dysmuzii a dyspraxii, poněvadž tyto pojmy jsou rozšířeny převážně v české literatuře a příliš neovlivňují průběh vzdělávání.

V kapitole věnující se příčinám specifických poruch učení se práce zabývá zejména kognitivní rovinou příčin těchto poruch. Poznávací procesy se v rámci speciální pedagogiky dají nejlépe sledovat a později podporovat.

Poslední část kapitoly je věnována sebehodnocení žáků se SPU. Tato podkapitola je jednou z nejdůležitějších, neboť sebehodnocení dítěte velmi ovlivňuje to, jak se ve třídě cítí. Jedna z věcí podle čehož žák vnímá okolí je skutečnost, jak je sám se sebou spokojen.

### **2.1 Definice specifických poruch učení**

Specifické vývojové poruchy učení definujeme nejčastěji jako poruchy, při kterých se žák s průměrnou inteligencí a v přiměřených sociokulturních podmínkách nedokáže vzdělávat podle běžných výukových metod. Což znamená, že žáci mají speciální vzdělávací potřeby, při reedukaci se tedy používají jiné výukové a pracovní metody. Jako příčina vzniku specifických poruch učení se uvádí poškození v období prenatálním i perinatálním, poruchy jsou tedy vždy vrozené. Poruchy přímo nesouvisejí s inteligencí, u lidí se specifickými poruchami chování je většinou zjištěn průměrný až nadprůměrný intelekt. Většinou jsou porušeny funkce percepční, kognitivní a motorické. Nedostatky se tedy mohou projevovat v oblastech smyslového vnímání, v koncentraci pozornosti, v myšlení nebo v jemné či hrubé motorice. Další problémy mohou být spojovány s poruchami senzomotorických funkcí, u kterých jde o propojení motorických a poznávacích funkcí. (Jucovičová, Žáčková, Sováková, 2007)

Tyto poruchy se projevují v různých oblastech, nejde jen o tu oblast, která je primárně zasažena. Proto mají specifické poruchy učení plno společných projevů. Mezi nejčastější patří větší či menší poruchy řeči, problémy se soustředěním, poruchy pravolevé a prostorové orientace a nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání. (Zelinková, 2015)

Specifické vývojové poruchy učení jsou označovány vývojovými proto, že se jedná o vývojově podmíněný projev, kdy problémy provázejí člověka až do dospělosti. Vývoj určitých dovedností a schopností je narušen. Dále poruchy nazýváme specifickými, abychom je odlišili od poruch nespecifických. Nespecifické poruchy bývají způsobeny častou absencí ve škole, opožděným vývojem intelektu, záškoláctvím nebo například smyslovým handicapem. (Michalová, 2004)

Oddělení specifických poruch učení od poruch nespecifických může být velmi obtížné. Jejich vnější projevy mohou být velmi podobné. Specifické poruchy učení je vždy třeba odlišit od problémů, které vycházejí z postižení zraku, sluchu, motoriky, mentální retardace nebo z jiné psychické poruchy či nepříznivých vlivů okolního prostředí. Rozdělujeme je podle toho, ve které oblasti se problémy projevují. Gramotnost je v dnešní době ceněna a je brána jako hlavní prostředek dalšího vzdělávání, proto mohou mít problémy v oblasti čtení nebo psaní neblahé dopady na sociální oblast člověka. (Matějček, Vágnerová, 2006)

V pedagogickém a speciálně pedagogickém slovníku jsou specifické poruchy učení definovány jako obtíže, které mají individuální charakter a projevují se zejména při osvojování si čtení, psaní, řeči, naslouchání a matematiky. Problémy vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy, předpona dys- tedy označuje nedostatečný vývoj dovedností. Druhou část názvu tvoří řecký ekvivalent dovedností, která je zasažena. V české literatuře se nejčastěji setkáváme s těmito termíny – specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy. V legislativě je dán termín vývojové poruchy učení, jenž je nadřazen pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. V zahraničí se setkáváme s různorodými pojmy označující tyto poruchy. V USA používají označení learning disability, v Anglii specific learning difficulties, ve Francii dyslexie a v Německu Legasthenie a

Kalkulasthenie. Celkově je v cizině pojem dyslexie velmi často chápán jako pojem nadřazený všem poruchám. (Skutil, Zinkl, 2011)

*„Je zcela nevratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, který však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Tento jev je pro svou různorodost projevů obtížně uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat.“* (Pokorná, 2010, s. 73)

## **2.2 Reedukace specifických poruch učení**

Kapitola je věnována obecným doporučením pro reedukaci specifických poruch učení, neboť při reedukaci SPU je nutné dodržovat určité zásady.

Podle Zelinkové (2015) musí vždy reedukace vycházet z rozboru příčin a z diagnostiky odborného pracoviště. Dále je vždy nezbytné navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Vývoj jednotlivých dovedností musí být kontinuální, jednotlivé etapy nelze přeskakovat. Proto jsou speciální cvičení poskytována pro určitou etapu nácviku dovedností a ne pro konkrétní věk nebo školní ročník. Motivace je další zásadou při reedukaci SPU. Sem spadá i počáteční úspěch a povzbuzení jedince. Dítě je většinou vlivem poruchy zklamané a nevěří si. Vhodné je začít cvičením, které nemá na první pohled s podstatou poruchy nic společného – úkoly přispívající k rozvoji psychických funkcí, které jsou potřebné pro utváření požadovaných funkcí. S motivací souvisí i fakt, že by měla reedukace vycházet z pozitivních momentů ve vývoji dítěte a vycházet z toho, co dítě zajímá a v čem je úspěšné. Zároveň by dítě mělo být seznámeno s tím, že úspěch reedukace závisí i na něm, že jde o spolupráci všech zúčastněných. Dále je zásadní multisenzoriální přístup, kdy se do procvičování zapojují veškeré smysly jedince. Sem patří například modelování nově naučeného písmene z modelíny, jeho barevné vyznačování v textu nebo hlasité spojení písmene s hláskou. Vždy je nezbytné pracovat s jedincem jako s individuem a respektovat jeho konkrétní projevy a stupeň aktuálního vývoje. Poslední, ale neméně důležitou zásadou je zaměření se na celou osobu dítěte. Nelze opomíjet zdravotní stav, vnější vlivy nebo prostředí školy.

Reedukace je cílena do tří základních oblastí, které se vzájemně prolínají při konkrétní práci. První oblastí je reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu, dále jde o utváření dovedností číst a psát a třetí oblastí je působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít a utváření adekvátního konceptu sebe samého. (Zelinková, 2015)

Mezi nejčastější chyby při reedukaci patří nadávání, vyčítání nebo zdůrazňování úspěchů spolužáků či sourozence. Toto chování může vést k pocitu méněcennosti či zatvrzelosti, může se také objevit nepříznivý vztah k úspěšnějším. S tím souvisí to, že by dítěti naopak neměla být upírána chvála, neboť bez ní ztrácí motivaci k další práci. Další chybou je opakované přepisování delších textů nebo čtení příliš náročných textů. Takto prováděná práce vede k prohloubení averze ke čtení či psaní. Existuje mnoho dalších doporučení čemu se při reedukaci vyhnout. Nejpodstatnější je vždy vycházet z individuality jedince, vcítit se do jeho role a věnovat se jeho konkrétním problémům. (Zelinková, 2015)

Úspěch reedukace je podmíněn pravidelností práce s dítětem, dítě by mělo cvičení provádět nejlépe denně. Proto je zásadní podpora rodiny, kdy je rodič přesně instruován a realizuje s dítětem cvičení doma. Dítě ovšem musí být při práci vždy plně soustředěné. Rodič nebo terapeut tedy vytváří okolní podmínky tak, aby dítě bylo schopné koncentrovat svou pozornost. Stačí každý den pěti až desetiminutové cvičení prováděné v klidné atmosféře. Konkrétní dovednost dítěte je nutné procvičovat tak dlouho, dokud není plně zautomatizována. To například znamená, že žák při psaní diktátu nemusí na procvičovaný problém myslet a může se soustředit na obtížnější věci. (Pokorná, 2010)

## **2.3 Jednotlivé druhy specifických poruch učení**

Kapitola pojednává o konkrétních druzích specifických poruch učení, kdy je vždy jednotlivý druh definován, dále jsou popsány jeho typické projevy a také zásady práce s jedincem trpícím danou poruchou.

### **2.3.1 Dyslexie**

Dyslexie patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka, jedná se o poruchu funkčního systému čtení. Mezi hlavní projevy této poruchy patří problémy při dekodování textu. Jedná se tedy o souhrnné označení různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Česká definice, vytvořená Zdeňkem Matějčkem a Josefem Langmeierem v roce 1960 zní: „Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových dovedností.“(Matějček in Matějček, Vágnerová, 2006, s.7)

Mezinárodní dyslektická asociace společně s Národním institutem zdraví a vývoje dítěte v USA v roce 2002 akceptovala definici: „Dyslexie specifická porucha učení neurobiologického původu je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundární následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání.“( Dickman in Matějček, Vágnerová, 2006, s. 8.)

Ovšem tato definice vychází z problémů anglicky mluvících žáků. Ti mívají větší obtíže v dekódování textu než dyslektici, jejichž mateřským jazykem je čeština. Z obou definic lze vyčíst, že dyslexie neovlivňuje intelekt nebo inteligenci. Z české definice lze vyčíst i to, kdy se dyslexie začíná projevovat, naopak u definice pocházejících z USA vidíme více rozepsané příčiny. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Jošt (2011, s.20) uvádí následující definici dyslexie: „Dyslexií se rozumí omezená schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince. Dotyčný jedinec (dítě, dospělý) své problémy bez cizí pomoci nezvládne a porucha závažným způsobem zasahuje do jeho života, zpočátku školního a posléze pracovního, tj. významně ho omezuje v uplatnění jeho nadání a tvořivosti.“

Podle Michalové (2004) patří mezi typické projevy dyslexie:

- Obtížné rozlišování tvarů písmen
- obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých

- obtíže v měkčení
- nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, tzv. inverze
- přídavky písmen, slabik do slov
- vynechávání písmen, slabik ve slovech
- domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku
- nedodržování délek samohlásek
- neschopnost čtení s intonací
- nesprávné čtení předložkových vazeb
- nepochopení obsahu čteného textu
- dvojí čtení: žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šepotem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas

Žáci s touto poruchou mívají potíže tam, kde je důležitý jejich výkon ve čtení. Problémy nebudou pouze v jazycích, ale i v naukových předmětech nebo v matematice při řešení slovních úloh. Při práci s dyslektikem by měl být kladen důraz na to, aby se jedinec necítil v časové tísní. Měl by mít na psaní i čtení více času a tím lze docílit snižování stresování jedince. Při zkoušení by měl být upřednostňován ústní projev. (Jucovičová, Žáčková, Sováková, 2007)

Práce v oblasti čtení by měla být prováděna ve dvou základních oblastech, které spolu souvisejí a ovlivňují se. Jde o techniku čtení neboli dekodování a o porozumění. U dekodování musí jedinec zrakem identifikovat tvary písmen, umístění písmene v prostoru, spojit písmeno s hláskou, porovnat vzájemnou polohu písmen a spojit zvuky ve správném pořadí (hlásková syntéza). Poté co text dekoduje, následuje spojení obrazu slova s významem. U žáků je tedy nutné rozvíjet zrakoprostorovou identifikaci písmen a to tím, že podpoříme zrakové vnímání hmatem –písmena z různých materiálů atd. Další oblastí, kterou pro správné dekodování rozvíjíme je spojení hláska-písmeno. Zde je nejpodstatnější, aby dítě písmeno vidělo, hmatalo a současně zřetelně vyslovovalo příslušnou hlásku. Spojování písmen do slabik se snažíme u jedince zautomatizovat tak, aby slabiku rychle postřehl a zároveň vyslovil. Pokud je žák příliš brzy veden k plynulému čtení slov, čte si slova potichu pro sebe po písmenech a až poté je pronáší nahlas. Této technice se říká dvojí čtení a jde o nejčastější chybu při práci s dyslektikem. Čtení slov se zvyšující se náročností hlasové stavby je dalším krokem při práci

s dyslektikem. V této fázi je velice důležité si uvědomit, že významnější smysl mají pravidelná kratší cvičení (5-10 min) než jednorázová dlouhodobá. Pokud dítě dobře zvládá předchozí kroky, může se přistoupit ke čtení snadných vět a později souvislého textu. Podstatné je, aby učitel hleděl na to, že pokud žák nezvládá spojení hláska-písmeno a slabiku je snadná slova, není vhodné, aby četl obtížné texty. Porozumění čtenému textu je pro zvládnutí výuky neméně důležité. Čím lépe je ovládáno dekodování, tím více pozornosti může čtenář věnovat obsahu. Dítě by mělo procházet určitými fázemi zdokonalování porozumění textu. Nejdříve jde jen o povrchní spojování slov s významem například pomocí obrázku. Později funguje porozumění textu na základě asociací, kdy si jedinec pamatuje jeden poznatek na základě druhého. Tato forma učení je charakteristická pro žáky na prvním stupni základních škol, u dyslektiků někdy přetrvává i dál, dokud jim není nabídnut jiný způsob práce s textem. Porozumění na základě pochopení souvislostí je nejvyšší stupeň - žák je schopen spoluutvářet text, aktivně jej chápat a vyvozovat závěry. Důležité je, aby se dítě naučilo vypustit nepodstatné informace a soustředilo se jen na to významné. (Zelinková, 2015)

Podstatné je zjistit v jakých konkrétních oblastech dítě selhává a reedukaci zaměřovat tak, aby danému jedinci nejvíce vyhovovala. V našich podmínkách se dyslexie dělí na L-typ a P-typ. L-typ je charakteristický nedostatečně rozvinutými percepčně- prostorovými mechanismy. Upřednostňovány jsou tedy cvičení směřované na zrakové vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci a motorickou aktivitu. U P-typu žáci používají převážně pravou hemisféru. Cvičení se u nich zaměřuje na rozvíjení slovní zásoby nebo například na práci s upraveným textem. (Zelinková, 2015)

### **2.3.2 Dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. U žáků s dysortografií se projevuje narušená schopnost osvojovat si pravopis. K projevům dochází, i když má žák přiměřenou inteligenci a je vzděláván běžnými výukovými metodami. Porucha ovšem nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze specifických dysortografických projevů. Mezi tyto projevy patří například nedodržování pořadí písmen ve slovech, neschopnost používat naučená gramatická pravidla, nesprávné měkčení nebo psaní chybných délek samohlásek. (Michalová, 2004)

Podle Bartoňové (2004) dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se zejména tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen, špatného umístění nebo vynechání interpunkce. Dále se mohou obtíže objevovat při měkčení. Při reedukační péči je možné snížit chybovost v písemném projevu školáka, ale na správné napsání potřebuje více času než spolužáci. Potíže se objevují při časově limitovaných úkolech, kdy kvůli stresu z nedostatku času znovu přibývají chyby i v jevech, které si jedinec již osvojil.

Porucha se v průběhu věku jedince vyvíjí a mění. Do třetí třídy se zpravidla projevují běžné dysortografické chyby. S věkem chyb ubývá, ale zvyšuje se čas potřebný k bezchybnému psaní. (Michalová, 2004)

Mezi typické projevy dysortografie podle Michalové (2004) patří:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě
- chyby z artikulační neobratnosti
- chyby v měkčení na akustickém podkladě
- chyby v důsledku sykavkových asimilací
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov
- neschopnost dodržování délek samohlásek
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l

Podle Jucovičové, Žáčkové, Sovákové (2007) patří mezi základní zásady práce s žákem s dysortografií opět poskytnutí dostatku času na vypracování úkolů a tím respektovat jejich pracovní tempo. Jelikož dysortografie ovlivňuje písemný projev žáka, měl by být i zde upřednostňován ústní projev před písemným. Problémy se někdy dostavují na základě pomalého pracovního tempa nebo přílišného se soustředění na samotný proces psaní. Žáci si tedy často nestihnou zdůvodnit pravopis přímo během psaní. Největší pozornost musí být žákovi věnována při výuce českého jazyka a při osvojování cizích jazyků. Na druhém



stupni ZŠ mohou začít obtíže zasahovat i do naukových předmětů, jelikož je žák nucen zaznamenávat si učivo prezentované formou diktování. (Jucovičová, Žáčková, Sováková, 2007)

Dříve převažoval názor, že dysortografie je dána specifickými dysortografickými chybami. Dnes je již známo, že se tato porucha může projevovat i chybami, které postihují aplikaci gramatických pravidel. Příčiny obou typů chyb se liší, a proto by měla být odlišná i metoda reedukace. U specifických dysortografických chyb by měl být kladen důraz na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování sykavek nebo například správném oddělování slov v písmu. U problému spojených s gramatikou si žák při reedukaci osvojuje gramatická pravidla znovu. Práce s dysortografikem by měla vycházet z diagnostických závěrů. Pomocí diagnostiky jsou totiž zjištěny základní příčiny, na které musí být reedukace orientována. (Zelinková, 2015)

### **2.3.3 Dysgrafie**

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Podstatou poruchy je narušení jemné motoriky, někdy i v kombinaci s hrubou. Samotné psaní vyčerpává žáka natolik, že se nedokáže soustředit na obsah a gramatiku. Přestože proces psaní probíhá nepřiměřeně pomalu, písemný projev bývá neupravený a špatně čitelný. V jiných případech je tempo psaní naopak rychlé, ovšem kvalita písma je taktéž snižena. Problémy bývají nejčastěji s udržení písma na řádku, se správným sklonem, s napojováním jednotlivých písmen na sebe, s dotahováním písmen a dodržováním jejich tvarů. U některých žáků ovlivňuje dysgrafie pouze projev psaní, častěji má však vliv i na další formy grafického projevu. V matematice se jedná například o rýsování a nesprávné zapsání čísel. (Jucovičová, Žáčková, Sováková, 2007)

Pipeková (2006) upozorňuje na zásah dysgrafie do matematiky, a to obzvláště tím, že jedinci s dysgrafií nedovedou správně zaznamenat čísla a mívají potíže se zvládnutím slovních úloh. Tyto problémy mohou vycházet i ze špatného zkontrolování si zápisu, které sám žák vytvořil. V matematice může dále docházet i k potížím při rýsování v důsledku křečovitého držení psacího náčiní.

Mezi typické projevy dysgrafie podle Michalové (2004) patří:

- obecně nečitelné písmo

- tendence k směřování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, neschopnost dodržet psaní na řádku
- nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu
- nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům
- atypický úchop psacího náčiní nebo křečovitý úchop prstů ve špetce
- výrazně pomalé tempo práce, neskonalé úsilí při veškerém písemném projevu

Podle Michalové (2004) je při práci s dysgrafikem důležité snížení vlivu psaní na učení a vyjádření znalostí. Pro dysgrafika je důležitý dostatek času na písemný úkon. Vhodná je také podpora v psaní na počítači, protože se tím zvýší rychlost psaní i čitelnost písma. Při psaní poznámek může dysgrafikovi pomoci používání zkratk, které mu pomohou i v budoucím zapisování poznámek. Vždy je nutné hledět na žáka individuálně a chápat, které metody mu vyhovují – může se jednat o psaní tiskacím písmem, používání linkovaného papíru i při matematice nebo využívání papírů i psacích potřeb různých barev.

U jedinců s dysgrafií se nejčastěji vyskytují kombinace deficitů, mezi které patří obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představivost a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen. Reedukace dysgrafie zahrnuje rozvoj hrubé a jemné motoriky, řádné provádění uvolňujících cvičení, předcházení chybným návykům v držení psacích potřeb i nesprávným tvarům písmen. Při rozvoji motoriky je důležité si uvědomit, že při psaní je zapojeno velké množství svalů. Pro jedince, který nadměrně zatěžuje určité svaly, může být proces psaní velice unavující. Proto je podstatné správné držení těla, poloha paží, vzdálenost hlavy od sešitu a držení psacího nástroje. Cvičení by se měla věnovat jemné i hrubé motorice, měla by být spíše kratší a častější. Držení psacího náčiní je oblast, kterou by děti měly trénovat již v předškolním věku. Ke vhodnému úchopu psacích potřeb dobře slouží trojhranné pastelky či tužky – dítě si díky nim osvojí správné držení a postupně si na něj zvykne. Při psaní písmen a spojů mezi nimi jsou vhodnou pomůckou pomocné linky. Pokud žák při psaní používá nesprávné tvary písmen, měl by se opakovat celý proces učení se písmene. Opisováním textů si jedinec chybné tvary zafixuje a je obtížnější se chybu odnaučit. S tím souvisí i fakt, že žák s dysgrafií by neměl být zbytečně zatěžován dlouhým psaním. Spíše by se měl věnovat kratším cvičením, zato často a pečlivě prováděným. (Zelinková, 2015)

Mezi nevhodné postupy při práci s dysgrafikem patří požadavek na dopisování úkolů o přestávce nebo doma. Přestávka slouží mimo jiné pro relaxaci, která je pro dyslektika po psaní zásadní. Při dopisování během přestávek je většinou text nečitelný a plný chyb. Další postup, který je nevhodný, je přepisování sešitů. Častokrát se stává, že se vlivem vypětí, námahy a nervozity zhoršuje kvalita písarského výkonu. Na druhou stranu je důležité u žáka odhadnout míru nedbalosti. Kompenzace poruchy může být provedena například psaním tiskacím písmem, které lze tolerovat zejména u žáků vyšších ročníků (na 2. stupni ZŠ). Další možností je psaní na počítači v kombinaci s psaním kratších textů rukou. Je ovšem nutné, aby jedinec zvládal klávesnici a dokázal obratně psát. U naukových předmětů může být vhodnou kompenzací kopírování zápisů. Žák by měl čas, kdy ostatní píšící věnovat relaxačním cvičením či práci s učebnicí. (Zelinková, 2015)

#### **2.3.4 Dyskalkulie**

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly.“ (Michalová, 2004, s. 23)

Porucha se týká především ovládnutí základních matematických úkonů, než vyšší matematiky. Podstatou dyskalkulie bývají nedostatky ve sluchové i zrakové percepci, pravolevé i prostorové orientaci, dále pak v koncentraci pozornosti a paměti. Dyskalkulici mají problémy nejen v matematice, ale i v chemii či fyzice nebo ve středoškolských odborných předmětech. (Jucovičová, Žáčková, Sováková, 2007)

„Nelze také zapomínat, že některé obtíže v matematice jsou způsobeny dyslexií (nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, které se projevují nejen v řešení slovních úloh, ale i příkladů), dysortografií (nesprávné zaznamenávání číslic a čísel při diktátu) a dysgrafií (nesprávné zapsání číslic, čísel atp., snížená kvalita grafického záznamu a obtíže v geometrii)“ (Jucovičová, Žáčková, Sováková, 2007, s. 12)

Dyskalkulie je multifaktoriálně podmíněná porucha, jelikož se zde sdružuje působení příčin organických, psychických, sociálních a didaktických. U řešení matematických úloh je nezbytný faktor verbální, prostorový, numerický atd. Proto jsou při reedukaci vyžadovány různé postupy, podle konkrétních forem dyskalkulie. Osvojování matematických dovedností je dáno stupněm vývoje poznávacích funkcí (motorika,

zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, vnímání tělesného schématu, řeč, paměť, rozumové schopnosti). (Zelinková, 2015)

Michalové (2004) rozlišuje dyskalkulii několik typů dyskalkulie. Prvním typem je dyskalkulie pragmatická (problémy zejména v přiřazování čísla k počtu a naopak nebo např. ve schopnostech řadit předměty podle velikosti). Dalším je dyskalkulie verbální (jedinec má zhoršenou schopnost označovat operační znaky, matematické úkony, množství atd.). Třetí typ označuje pojem lexikální dyskalkulie (obdoba dyslexie, vážné schopnost číst číslice a čísla). Grafická dyskalkulie je obdoba dysgrafie v matematice (problémy se psaním numerických znaků a neschopnost vyrovnat se s příslušným grafickým prostorem – zasahuje zejména geometrii). Mezi poslední typy dyskalkulie patří dyskalkulie operacionální (problémy v provádění matematických operací) a ideognostická (porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi).

Novák (2004, s.16) definuje dyskalkulii takto: „Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.“

Novák (2004) dělí poruchy učení v matematice na hypokalkulii (porucha základních početních dovedností), oligokalkulii (narušená struktura matematických dovedností v důsledku nízké úrovně rozumových schopností), vývojovou dyskalkulii (porucha matematických schopností je dána genově bez vlivu na rozumové schopnosti) a akalkulii (ztráta již rozvinutých matematických schopností vlivem úrazu či traumatu).

Dle Pokorné (2010) mohou být matematické dovednosti negativně ovlivněny nedostatky v porozumění řeči a symbolům, ve sluchové diferenciaci, zrakovém vnímání i prostorové orientaci. Terapie by měly být koncipována podle oblasti, ve které má žák nedostatky. Dítě s dyskalkulií by mělo být rozvíjeno v prostorové a seriální orientaci, v představách určitého množství prvků a v představách početní řady. V odborné literatuře je

dohledatelné velké množství rozličných typů cvičení, které se dají uzpůsobit individualitě jedince.

Při reedukaci dyskalkulie samozřejmě vycházíme z obecných principů reedukace. Zásadní je respektování vývoje psychických funkcí a obzvláště respektování úrovně vývoje dítěte. Po rozvoji poznávacích schopností následuje rozvoj předčíselných představ a utváření matematických pojmů. Až poté lze vysvětlovat matematické operace. Dítě si úkony musí co nejvíce zautomatizovat, proto by měly být úkoly děleny na dílčí kroky, které si dítě pečlivě procvičuje.

Pro život jedince s dyskalkulií není podstatné jen zvládnání matematických operací, jde také o dovednosti důležité pro běžný život (určování teploty, odhady vzdáleností atd.). Proto by se školák s dyskalkulií měl souběžně s počítáním učit i práci s kalkulačkou, která mu v budoucnosti může usnadňovat život. Opět je nutné řídit se pravidlem, které říká, že je zásadní najít aktuální úroveň žáka a od ní postupovat k náročnějším úkolům. (Zelinková, 2015)

### **2.3.5 Další specifické poruchy učení**

Bartoňová (2007) zdůrazňuje, že další druhy specifických poruch učení se vyskytují pouze české literatuře. Jde o pojmy dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie. Pojmenování těchto typů SPU je zavedeno z důvodu, že existují i jiné obtíže, které způsobují problémy při zvládnání učební látky.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Úroveň kresby je nižší než by měla být vzhledem k věku dítěte.

Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností, která je sice poměrně častá, neovlivňuje však tolik vzdělávání jedince. Narušena je schopnost vnímání a reprodukce hudby a rytmu.

Dyspraxie je podle Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 2010 specifická vývojová porucha motorické funkce. Projevuje se sníženými pohybovými schopnostmi. Problémy s koordinací se projevují například neobratností při dětských hrách, později přicházejí problémy v tělesné výchově, zvýšená unavitelnost a pomalejší tempo psaní.

## 2.4 Příčiny specifických poruch učení

Kapitola zabývající se příčinami vzniku specifických poruch učení je opět zejména o dyslexii. Je tomu tak, neboť dyslexie je i v této oblasti nejvíce a nejdéle zkoumána. Kapitola rozděluje příčiny SPU do tří základních rovin, kdy je zde nejobsáhleji zastoupena rovina kognitivní. V této rovině jde o deficity například v oblasti fonologického nebo vizuálního poznávání, proto je v oboru speciální pedagogiky nejlépe uchopitelná.

*„Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.“* (Zelinková, 2015, s. 21)

Veškeré tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. Proto určitě není efektivní podporovat ve vzdělávání všechny jedince se stejnou specifickou poruchou učení podporovat ve vzdělávání totožnými postupy. Výzkumy zabývající se příčinami a následnou reedukací dyslexie sledují tři roviny. Jde o rovinu biologicko-medicínskou, kognitivní a behaviorální. (Zelinková, 2015)

Zelinková a Čedík (2013) ve své práci zdůrazňují fakt, že nikdo rozhodně není odpovědný za to, že má dyslexii. Upozorňují na významný vliv dědičnosti. Podle výzkumů, ze kterých vycházejí má příbuzný dyslektického jedince přibližně 40% pravděpodobnost, že bude mít obdobné potíže. Při výzkumech u jednovaječných dvojčat se dokázalo, že tato pravděpodobnost stoupá až k hranici 90%. Genetické vlivy jsou více rozebrány v následující kapitole, každopádně se dyslexie častěji vyskytuje u chlapců než u dívek a to v poměru 4:1. Co se týče vzniku specifické poruchy učení potíže mohou vznikat v období těhotenství, v průběhu porodu, ale i později.

### 2.4.1 Biologicko – medicínská rovina

V této době existují nezvratné důkazy o tom, že dyslexie je ovlivněna geny. Ovšem tato oblast není ještě dopodrobna prozkoumána. Ví se, že neexistuje jeden gen, který by dyslexii zapříčiňoval. Vyskytuje se nejméně několik zásadních genů, které určitým

způsobem ovlivňují proces čtení a posouvají osobu na imaginární škále čtenářských dovedností níž. Obecně nejvíce uznávaný názor na příčinu dyslexie popisuje původ dyslexie jako kombinaci určitých genů a v kombinaci s dalšími faktory. Tato oblast týkající se SPU je zkoumána již dlouhou dobu a výzkumy se rozcházejí v označení konkrétních chromozomů prokazujících abnormality u dyslektiků. To, že je dyslexie nějakým způsobem ovlivněna genetikou má zásadní vliv nejen pro teorii, ale také pro praxi. V blízké rodině dyslektika lze na 40 až 50 % předpokládat obtíže ve čtení. Odlišnosti se nevyskytují pouze v genech, nýbrž také ve struktuře i funkcích mozku. Ovšem i studie v této oblasti nejsou zatím zcela jednoznačné. (Zelinková, 2015)

Průzkumy dokazují, že dyslexie může být částečně podmíněna zvýšenou hladinou testosteronu. Tyto průzkumy se opírají zásadně o to, že dyslexie se objevuje ve větším počtu u mužského pohlaví. Testosteron ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, ale může mít vliv na vývoj určitých struktur mozku odpovědných za zpracování smyslových informací. Prostor mezi jednotlivými rovinami vyplňuje cerebelární teorie, která vysvětluje změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na principu deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Mozeček ovlivňuje nejen motorické dovednosti, ale i ty kognitivní. Mozeček může způsobovat poruchy rovnováhy, poruchy motoriky (následně psaní), artikulaci (fonetické uvědomění a následně čtení) a artikulaci vědomostí a dovedností (s tím souvisí poznávání slov a následně čtení či psaní podle diktátů). To dokazuje, že funkce mozečku jsou propojeny s dovedností číst a psát. (Zelinková, 2015)

*„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Mozek dyslektických dětí má své specifické znaky, které tvoří drobná postižení různých oblastí centrální nervové soustavy, strukturální či funkční odchylky, možná jen krajní varianty normy, případně poruchy koordinace a integrace těchto funkcí. Jejich důsledkem je omezení rozvoje rozmanitých dílčích kompetencí nezbytných pro osvojení čtení nebo narušení schopnosti jejich využití. Bylo zjištěno mnoho různých odchylek, které se mohou na vzniku dyslexie podílet. V souhrnu lze říci, že jde o rozdíly ve fungování několika oblastí komplexu čelní, spánkové, temenní a týlní mozkové kůry, především jazykových, resp. řečových center na rozhraní spánkového a temenního laloku (např. oblasti označované jako planum temporale, která bývá u dyslektiků neobvykle málo laterálně*

*diferenciovaná). S nadsázkou lze říci, že bezproblémové osvojení čtení závisí na dobré funkci celého mozku.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s.28)*

Z citace je patrné, že v mozku dyslektiků jsou větší či menší rozdílnosti od běžné populace. I přesto, že je mozek jedinců se specifickými poruchami učení poměrně podrobně prozkoumáván, nedokáží se vědci shodnout na jednom konkrétním genu či poruše v oblasti mozku, která dyslexii způsobuje. Patrně jde tedy o celý soubor dílčích faktorů, které vedou až ke vzniku dyslexie.

#### **2.4.2 Kognitivní rovina**

Co se týče poznávacích procesů, je prokázán fonologický a vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, dále v oblasti procesu automatizace, v oblasti paměti a také v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů. Všechny tyto deficity se mohou projevit v různých kombinacích. (Zelinková, Čedík, 2013)

*Pokorná (2016, s. 8) popisuje dílčí funkce takto: „Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování. Proto sledujeme současný vývoj v oblasti výzkumu deficitů v dílčích funkcích. Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Pokud si připomeneme obraz stromku, pak se deficity v dílčích funkcích v této představě projevují jako nedostatečný nebo chybňý“*

Pokorná (2016) dále uvádí, že by se předškolní výchova a také časná intervence měla zaměřovat zejména na předpoklady, které jsou nezbytné pro následné školní učení. Velmi zásadní je také doba, kdy se podaří deficity dílčích funkcí odhalit. Pokud zjištění deficitů předchází školní docházce a začne se u dítěte s posilováním nedostatků takto brzy, je reálná šance, že další vývoj bude harmonický a méně problémový. Jestliže má školák potíže při výuce čtení, psaní a počítání, mělo by se po příčinách pátrat zejména v základech těchto schopností. Vždy by se mělo hledět na vývoj základních schopností dítěte a zda se vše vyvíjí tak jak má.

*„Nedostatečně rozvinutý fonologický sluch je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie.“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 36)*



Fonologický sluch totiž zajišťuje spojování slyšených hlásek do slov a rozklad slov na hlásky. To znamená, že při problémech ve fonologickém vnímání můžeme nejasně rozlišovat slova v mluvené řeči. Tento problém nastává jak v mateřském, tak v cizím jazyce. Proto pak může docházet i k nepřesnému porozumění konverzaci. Dále má jedinec s poruchou sluchového vnímání větší problém s prací v rušném prostředí, například šumu během vyučování atd. (Zelinková, Čedík, 2013)

Podle většiny výzkumů prokazují jedinci s dyslexií deficit ve fonologických procesech. Prvotní výzkumy zjistily, že dyslektici vykazují problémy v rýmování – byli v rýmování horší než jedinci, kteří dosahovali shodné úrovně čtení. Pozdější výzkumy zkoumaly vliv nácviku rýmování a poznávání prvních hlásek ve slovech. U takto trénovaných dětí byl zjištěn pozitivní vliv ve čtení i v matematice. Dále bylo vědci zkoumáno poškození fonetického uvědomění, to totiž způsobuje nesnáze v dekodování a osvojování dalších dovedností, které zapříčiňují nácvik čtení. (Pokorná, 2010)

Vizuální deficit byl od počátku zkoumání dyslexie popisován jako příčina vzniku této poruchy. V roce 1896 přišel Pringle Morgan s pojmem slovní slepota. Tento pojem označoval zejména časté zaměňování písmen ve slovech. Projevy takzvané slovní slepoty mohou být nekontrolované pohyby zraku po stránce, spojování dvou písmen v jedno nebo třeba špatné zpracování tvaru a pořadí písmen. Je dokázáno, že u dyslektiků selhává magnocelulární systém, který je odpovědný za pohyby očí při procesu čtení. U dyslektiků se vyskytuje přibližně o 30 % méně magnocelulárních neuronů než u jedinců bez této poruchy. U žáka s dyslexií je podprůměrná doba identifikace písmen. Prodlevy jsou způsobeny delším ikonickým přetrváváním, což znamená, že dítěti po identifikaci písmene a při přesunu na písmeno další stále zůstává obraz předchozího písmene. Některé teorie dokazují vliv barevných čoček na kvalitu čtení. Podle nich by měl barevný tón čočky pomoci čtenáři, který má při čtení obtíže s bolestmi hlavy, s pohybováním písmen po papíře nebo například s tím, že vidí písmena rozmazaně. K odhalení jiných zrakových vad a dosažení co nejvhodnější barvy čočky pro konkrétního jedince musí osoba absolvovat zrakové vyšetření. Přístroj používaný při výběru čoček dokáže vytvořit 6700 odstínů. (Pokorná, 2010)

*„Chování očí při čtení má dvě zásadní složky: sakády, tj. rozhodování, kam v textu se čtenář podívá v příštím okamžiku, a fixace, tj. rozhodování, jak dlouho čtenář setrvá na*

*daném místě v textu. Charakteristickým znakem okulomotorického chování čtenáře je značná variabilita obou těchto složek či aspektů čtení u jednoho a téhož čtenáře (variabilita individuální), a také variabilita mezi skupinami čtenářů (variabilita interindividuální).“ (Jošt, 2011, s. 251)*

Na variabilitě sakád a fixací se podílí zejména vyspělost čtenáře, zdravotní stav (sem je řazena i dyslexie), únava čtenáře, povaha textu (obtížnost textu) a jeho nároky, kladené na rozumové i vizuální zpracování. Předpokládá se, že sakády a fixace nejsou kontrolovány jediným mechanismem, proto jsou na sobě víceméně nezávislé. (Jošt, 2011)

Důležité je také zdůraznit, že nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání, které je rozebíráno v kontextu dyslexie nemá nic společného se zrakovými vadami, které lze korigovat brýlemi. Dyslektické obtíže ve vizuálním vnímání se projevují již v předškolním věku. Tam jde většinou o to, že dítě nedokáže vnímat detaily na obrázku, polohu v prostoru atd. V dospělosti jsou projevy charakterizovány potížemi s vyhledáváním informací či obrázků podle určitého klíče. Zhoršené zrakové vnímání společně s pomalým čtením zapříčiňuje zdlouhavé a nejasné orientování se v přednášeném materiálu. Obtíže se přenášejí i do orientace v zápiscích, které mohou být chaoticky sepsány nebo napsány na nedostatečně smazané tabuli. (Zelinková, Čedík, 2013)

*„Dyslexie není podmíněna jen poruchou fonologických schopností, ale má vztah i k dalším aspektům jazyka, sémantickým i syntaktickým, čtení bývá pozitivně ovlivněno schopností plynulého verbálního vyjadřování. Dyslexie bývá chápána jako projev nedostatečnosti v oblasti zpracování verbálních podnětů, která souvisí s dosaženou úrovní jazykových schopností.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 32)*

Proto často jedinci s dyslexií nejsou schopni rychle a plynule označit různé objekty a písmena nebo najít vhodné výrazy. Rychlost přečtení (pojmenování) ukazuje úroveň identifikace slov. Přičemž identifikace slov není podmíněna jen správným fungováním v oblastech fonologické a ortografické percepce, nýbrž také úrovní sémantických a syntaktických schopností. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Deficity ve vnímání a porozumění řeči mohou dyslektikovi způsobovat řadu problémů, projevujících se v běžném životě. Může jít o ztrátu souvislostí v konverzaci, při vyučování nebo při pracovních rozhovorech. Zároveň může docházet k obtížím v plynulé

řeči při vyslovování náročnějších slov, kdy může docházet k tzv. artikulační neobratnosti. Do této oblasti spadá i pomalejší vybavování si slov, ve chvílích kdy se předpokládá rychlá reakce. (Zelinková, Čedík, 2013)

Schopnost automatizace poznatků a praktických dovedností je pro člověka nezbytná. Poskytuje jedinci možnost vykonávat množství činností bez výrazného soustředění a přemýšlení. Může se jednat například o lyžování nebo řízení auta. Automatizace je dána mnohonásobným opakováním konkrétní činnosti. U dyslektiků proces automatizace pokulhává, proto potřebují více času na zvládnutí učiva a častější opakování. Jde hlavně o to, že pokud nemají vědomostmi potřebně zautomatizovány, zapomenou je. Nedostatky v automatizaci nutí dyslektika hledat stále nové a nové cesty a tím vedou k tvořivosti a originalitě, což může být bráno jako kladná stránka dyslexie. (Zelinková, Čedík, 2013)

Problémy s automatizací se u dyslektiků začínají projevovat v okamžiku, kdy se objeví složitější úkol, který předpokládá automatické zvládnutí jednoduššího úkolu. Proto je při reedukaci důležité postupovat po krocích tak, aby jedinec vždy před postupem k dalšímu kroku dokonale zvládal ten předchozí. Automatizace hraje velkou roli i v chování dyslektika. Jedinec totiž musí oproti běžné populaci vyvíjet zvýšené úsilí v okamžicích, kdy se má chovat a reagovat adekvátně. Ostatní mají vzory chování uhlazené, a proto dovedou bez většího úsilí reagovat. Dyslexie se tedy může projevovat i výpadky pozornosti a snazší unavitelností. Automatizace samozřejmě ovlivňuje proces čtení, pro který je důležitý přechod od hláskování a slabikování ke čtení celých slov. Při přečtení slova by mělo docházet k automatickému vybavení si jeho obsahu. (Zelinková, 2015)

Z hlediska trvání paměťových stop rozlišujeme paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť umožňuje zapamatovat si informaci po dobu několika vteřin. Tuto paměť využíváme zejména při rozhovorech a diskuzích nebo při psaní. Nedokonale rozvinutá krátkodobá paměť může zapříčinit zvýšenou chybovost při opisu textů. Dále může ovlivňovat zapomínání jednotlivých úkolů v běžném životě, neschopnost zachovat myšlenkovou linii při konverzaci nebo naplnění zadaných úkolů. (Zelinková, Čedík, 2013)

Mezi další deficity projevující se mezi dyslektiky patří organizace sebe samého a času. Deficity v této oblasti se projevují zejména obtížemi v organizování práce či v určování

priorit nebo pořadí činností. Dále sem zapadá i zapomínání pomůcek, pozdní příchody, zapomínání místa a času schůzek atd. Koncentrace pozornosti by mohla být brána jako další deficit dyslektického jedince. Problémy s koncentrací způsobují dlouhodobou soustavnou práci na daném úkolu. Dyslektik je většinou po krátké době, kdy se soustředí, unavený a stává se náchylnější k vyrušení okolními jevy. Další fakt, který s koncentrací souvisí je soustředěnost na více věcí, dyslektik může mít problém zároveň poslouchat výklad a zapisovat si jej. Pokud tuto činnost zvládá, je pro něj často nadměrná koncentrace tak vysilující, že se unaví a začne více chybovat. (Zelinková, Čedík, 2013)

Ve většině případů se autoři shodují, že v případě dyslexie se jedná o kombinaci těchto deficitů. Nejčastěji se jedná o fonologické uvědomění, řeč, paměť a deficit v procesu automatizace. (Zelinková, 2015)

Pokorná (2016) zdůrazňuje význam schopnosti soustředit se na podstatné. K zásadním problémům může docházet v případech, kdy se dítě nedokáže odprosit od okolních vlivů a proto se nedokáže soustředit na konkrétní činnost. Pokud tedy žák není schopný odmyslet si zvuky ve třídě, nedokáže se dokonale soustředit na výuku a správně vnímat a zpracovat důležité informace. Jako další schopnost, nezbytnou pro bezproblémové zvládání výuky, uvádí Pokorná schopnost rozlišovat věci, které si jsou podobné, ale nejsou identické. Dále by měl žák zvládat správně analyzovat obraz nebo komplexní sestavu hlásek. Tato schopnost je pro školáky velmi důležitá zejména proto, aby mohli vjemy zpracovávat a používat. Neméně podstatné je pro žáka správné spojování slyšeného s konkrétním předmětem. To je nezbytné především při učení se písmen, kdy si školák pod zvukem hlásky představuje konkrétní tvar písmene a naopak. Paměť je pro všechny nezbytná, jelikož nám umožňuje zapamatovat si věci, které vnímáme. K dalším podstatným předpokladům pro správné zvládání učení je vnímání času. Zde jde obzvlášť o plánování a koordinování chování jedince, pro které je zásadní pochopení následnosti (co zažíváme probíhá v následnosti). Poslední zásadní předpoklad pro vzdělávání je motorika a pohyb. Od raného období lidé vnímají okolí hmatem, později se učí orientovat ve vlastním těle, v prostoru a v prostorových vztazích mezi věcmi.

Dítě může mít nedostatky v jakékoli z těchto schopností, ty se mohou i kombinovat a proto je velmi důležité odhalit konkrétní potíže a zaměřit na ně nápravu SPU.

### **2.4.3 Behaviorální rovina**

Do oblasti behaviorální roviny je řazen rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. (Zelinková, 2015)

## **2.5 Sebehodnocení žáků se specifickými poruchami učení**

Nejdůležitější pro jedince se specifickou poruchou učení je uvědomění si obtíží a hledání kompenzačních mechanismů. Člověk s poruchou by měl vyslovit nahlas to, co ho trápí a tím si ujasnit podstatu obtíží, souvislosti a následky. Samotné přiznání ke SPU sobě i okolí je velmi podstatné má to na jedince pozitivní vliv. Pro sebehodnocení jedince je plné uvědomění si vlastních problémů velice významné. Tím, že okolí pochopí podstatu SPU, dokáží osobu s SPU podporovat a chápat. Zakrýváním obtíží se nic neřeší a naopak to člověka velice unavuje a demotivuje. Proto je nutné brát v potaz fakt, že přátelé a rodina se od dyslektika neodkloní kvůli známám, nutnosti zvýšeného času domácí přípravy nebo horšímu čtenému projevu. Pokud si školák s SPU tento fakt uvědomí, dokáže se přes své problémy přenést a nehodnotí sám sebe prostřednictvím své poruchy učení. Člověk trpící některou se specifických poruch učení by měl být schopen vysvětlit charakter obtíží a dát tak druhému člověku jasný náhled na konkrétní poruchu. Pakliže je osoba schopna svou poruchu popsat a vysvětlit s čím se musí potýkat, rozumní lidé to pochopí a neměl by nastat problém. Druhou a ne příliš vhodnou stránkou problému je fakt, že se jedinec může na svou poruchu vymlouvat a všechny neúspěchy schovávat za ni. Bohužel pojmy jako je např. dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie nejsou z pohledu jejich podstaty v běžné populaci příliš rozšířené. Velká spousta lidí netuší, čím si osoba prochází a proč nemá šanci v některé činnosti dokonale zvládnout. Kdyby byla situace odlišná a většina lidí by chápala obtíže, které SPU přinášejí, nebyl by pak takový problém se k poruše přiznat. Člověk se vyrovnává s problémy v různých obdobích svého vývoje jinak. Proto se i postoj ke své SPU může měnit. Může se stát, že se člověk se svou poruchou vyrovnává až v období adolescence. Pravděpodobnost, že dospívající svůj problém překoná a vyrovná se s ním podléhá mnoha faktorům. Mezi nejzákladnější spadá psychická stabilita a odolnost vůči zátěži, dobrá sociální kompetence a podpora rodiny i vrstevníků, dobrá pozice mezi vrstevníky ve třídě i mimo ní, dále porozumění vyučujících a odborná pomoc při nápravě. Každého může negativní zkušenost s obtížemi v učení ovlivnit jinak. Někdy může neúspěch ve vzdělávání vést až odmítání učení nebo nechuti

ke čtení či psaní. Občas se žák ve škole nedokáže vyrovnat se stresem a necítí se při vzdělávání dobře. Nedokáže se srovnat s tím, že se ani při zvýšeném úsilí nedokáže vyrovnat spolužákům. Věnují přípravě na vyučování mnohem více času než ostatní a přesto dosahují lepších výsledků. (Zelinková, Čedík, 2013)

*„Způsob, jakým dítě své výukové problémy interpretuje, je velmi důležitý, protože ovlivňuje i jejich prožívání, ochotu spolupracovat a víru v úspěšnost vynaloženého úsilí. Výklad vlastního neúspěchu ve čtení a jeho vliv na sebepojetí dítěte závisí na dosažené vývojové úrovni. Výukové problémy a opakované neúspěchy představují zkušenost, která je zpracována způsobem odpovídajícím aktuální emoční zralosti a úrovni uvažování.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 41)

V mladším školním věku jsou postoje jedince formované zejména na základě postojů nejbližšího okolí. Mladší děti přijímají názory od lidí, kteří jsou pro ně významní. Vycházejí z jejich názorů a proto může docházet k tomu, že si školák ukotví nesprávné závěry a nevhodně si vyloží své školní selhávání. Dítě často nemá potřebu názor rodiče či učitele zpochybňovat a proto ho nekriticky přijme. Žák takto může dojít k závěru, že je líný nebo hloupý a proto ve škole selhává. Demotivující efekt má i definování SPU jako trvalé překážky ve zvládnutí učení. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Základy sebehodnocení se vytvářejí již v předškolním věku, kdy je jejich základem očekávání rodičů. Pokud se představy rodičů o výkonu dítěte zásadně liší, může se objevit zvýšený nátlak. U dětí s SPU k tomu dochází poměrně často, jelikož v předškolním věku u nich nemusí být pozorovány rozdílné projevy než u ostatních dětí. Tím pádem rodiče nepředpokládají, že by dítě mohlo ve škole zaostávat. V období školního věku určují úspěšnost dítěte školní úspěchy. Pro většinu žáků je školní hodnocení důležité a proto se snaží o co nejlepší známky. Je dokázáno, že žáci přibližně ve třetí třídě posuzují svůj výkon podle normy, která je stanovena výsledky spolužáků nebo standardem určeným dospělými. Vědomí rozdílu mezi vlastním výkonem touto normou může vést ke zvýšenému úsilí k dosažení lepších výsledků nebo také ke zvýšenému stresu. Stres se dostavuje u dětí s jakýmkoliv potížími v učení. Nenaplněním stanovených cílů dochází ke zhoršení jejich sebedůvěry. Pro školáka s SPU může být negativní hodnocení a posměchy vrstevníků podstatněji frustrující než výčitky dospělých. Samotné sebehodnocení dítěte je závislé na jeho vývoji kognitivních schopností. Významný je

rozvoj metakognice, kam spadá schopnost adekvátně ocenit vlastní schopnosti a dovednosti. K uvědomění si vlastních problémů s učením dochází přibližně ve 2.-3. třídě. Je tomu tak vlivem potřebné úrovně rozvoje dětského uvažování a vystupňováním rozdílů v konkrétních dovednostech (čtení, psaní, počítání.....). Rozdíly oproti vrstevníkům vymezují pozici dítěte ve skupině a významně ho ovlivňují. Významnou roli v tomto období hraje školní třída. Přibližně ve 4.-5. třídě je již žák schopen přesněji a komplexněji odhadnout své možnosti a proto se jeho sebepojetí stává stabilnějším. Uvědomuje si, co je pro něj typické a čím se odlišuje od ostatních. Sebehodnocení je stabilnější a tím pádem je obtížněji změnitelné. Bohužel se v této etapě fixují i negativní složky, což může školáků s SPU vést k uvědomění, že jsou neschopní a méněcenní. V období dospívání dochází v sebehodnocení k významným změnám. Dospívající osoby s SPU mohou své neúspěchy schovávat za jiné projevy, které mohou být někdy nežádoucí (fyzická síla atd.). Může docházet k vyrovnání se s problémem a nalezení správné kompenzace (důrazem na své přednosti) nebo naopak k rozvoji nežádoucích obranných reakcí (např. uzavření se do sebe). Negativní zkušenosti a neúspěchy ve škole mohou vést až k samotnému odmítání jakéhokoli vzdělávání. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Zelinková, Čedík (2013) tvrdí, že každý, kdo má pocit, že se jakýmkoliv způsobem vymyká normálu a je mu to nepříjemné by mělo být ukázáno, že se od ostatních lidí zase tolik neliší. Každý člověk by si měl uvědomit, co všechno má se společností okolo sebe společné. Všichni jsme lidé, žijeme ve společnosti, máme rodinu, chodíme do školy, bavíme se svými koníčky atd. A zároveň máme každý drobnější či významnější rozdíly. Někdo má problémy v matematice a někdo jiný zase v tělocviku. Když si jedinec s „odlišností“ uvědomí, že na něj lidé nenahlížejí jako na dyslektika, ale jako na člověk stejného jako jsou oni, stane se šťastnějším. V prvopočátcích našeho života nás formuje rodina, na níž navazuje škola, zájmové organizace atd. To vše utváří charakter jedince a ovlivňuje jeho život. Zážitky a zkušenosti ovlivňují vývoj osobnosti. Rodina i přátelé by se od jedinců se SPU neměli odklánět, ale naopak ho přesvědčit o tom, že se nemá za co stydět. Dále by se také měli snažit nacházet jeho přednosti, upozornit na ně a tím ho motivovat.

### 3 Žák na 2. stupni ZŠ

Kapitola je věnována období lidského vývoje, kterým si prochází žáci 2. stupně na základních školách. Toto období je zde charakterizováno zejména z hlediska věku, emocí, stupně kognitivních procesů, schopnosti socializace atd. Poslední podkapitola věnující se tomuto tématu se zabývá poměrně podstatným přelomem v životě žáka. Jde o přechod na 2. stupeň základní školy. Toto období může různou měrou zasáhnout jakéhokoliv jedince, jelikož se průběh výuky a styl vzdělávání značně změní.

#### 3.1 Charakteristika období

Vágnerová (2012) označuje pojmem dospívání přechodnou etapu mezi dětstvím a dospělostí. Přičemž se dá toto období rozdělit na dvě fáze. První bývá označována jako raná adolescence, která je někdy nazývána jako pubescence. A na ní navazuje druhá etapa, které se říká pozdní adolescence. Věkově je celé období dospívání lokalizováno mezi 10. – 20. rokem života jedince. V tomto období dochází k úplné přeměně osobnosti ve veškerých oblastech. Jedná se o oblast somatickou, psychickou i sociální. Velké množství změn je podmíněno biologicky, vždy jsou ale podstatným způsobem ovlivněny psychickými a sociálními faktory. Většina dospívajících má tendenci co nejrychleji překonat dětství, stát se dospělými a tím získat svobodu. Naopak ve většině případů nedokáží přijímat zodpovědnost a povinnosti, které dospělost přináší.

Za ranou adolescenci neboli pubescenci je bráno období mezi 11.-15. rokem života. Nejvýraznější změna charakteristická pro tuto etapu dospívání je tělesné dospívání sdružené s pohlavním dozráváním – pubertou. To je přirozeně doprovázeno změnou v sebepojetí a v chování k okolí. Dále dochází ke změně způsobu myšlení a v důsledku hormonálních proměn také ke změně emočního prožívání. (Vágnerová, 2012)

*„Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje. Pro toto období je důležité přátelství, ale i první lásky, počáteční experimentace s partnerskými vztahy. Starší pubescenti usilují o odlišení od dětí i dospělých a tuto potřebu signalizují prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmu, hodnot apod. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a diferenciací dalšího profesního*



*směřování, které spoluurčuje budoucí sociální postavení dospívajících.*“ (Vágnerová, 2012, s. 370)

Dospívání je podle Langmeiera a Krejčířové (2006) obecně chápáno jako životní období, které je ohraničeno z jedné strany prvními známkami pohlavního zrání a více či méně vyznačovanou akcelerací růstu a ze strany druhé dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu.

Podle Langmeiera a Krejčové (2006) se období pubescence dále dělí na fázi prepuberty a na ní navazující fázi puberty. Kdy prepuberta může být označena jako první pubertální fáze a puberta jako taková jako druhá pubertální fáze. Prepuberta začíná prvními známkami pohlavního dospívání, tj. objevením se sekundárních pohlavních znaků. U dívek jde přibližně o dobu mezi 11.-13. rokem života, u chlapců probíhá fyzický vývoj zhruba o 1-2 roky později. Vlastní fáze puberty nastupuje po skončení prepuberty a setrvává do dosažení reprodukční schopnosti. Období puberty jako takové lze vymezit věkem od 13-15 let.

### **3.1.1 Kognitivní procesy**

Prepuberta je velmi zásadně ovlivněna nerovnoměrnou vývojovou akcelerací fyzického a psychického vývoje. Fyzický vývoj je v tomto období rychlejší a není tedy v souladu s vývojem psychickým. Tento fakt s sebou přináší projevy charakteristické pro prepubertu, mezi které patří rozkolísanost v chování, labilita citů a časté střídání nálad (výbuchy agresivity až po nezájem a apatii). (Šimíčková-Čížková, 2010)

V období prepuberty má většina dětí ustálené normy chování. Jedinci mívají rodiče a učitele za vzor a trest pokládají za ponížení, na které odpovídají vzdorem a zarputilostí. Jde o fázi, ve které zvolna končí dětství a dospělost je ještě vzdálená. V závěru tohoto období provází chování chlapců vzdorování a u dívek se projevuje afektové chování. Myšlenková vyspělost pokračuje podle vrozených mentálních schopností a reflektuje se ve verbálním projevu. Dospívající je již schopen usuzovat, kombinovat úsudky a vyvozovat závěry. Obecně lze období staršího školního věku charakterizovat jako přechod od nesamostatnosti k samostatnosti. (Čačka, 2000).

Šimíčková-Čížková (2010) uvádí, že období puberty bývá chápáno jako etapa lidského vývoje plná krizí a vzpurnosti, kdy se dospívající začíná vznětlivě vyhrazovat vůči

názorům dospělých. Proto si většina lidí spojuje pojem puberty zejména s konflikty mezi dítětem a dospělým. Výzkumy však potvrzují, že problematické chování může probíhat poměrně klidně. To závisí převážně na stylu výchovy, tedy na tom, zda rodiče s dítětem neprošli nějakými závažnějšími konflikty, děti nebyly ponižovány a nezažily pocity méněcennosti. Psychika pubescenta prochází značnou zátěží a v jeho chování se projevují výkyvy nálad a emoční nestabilita, proto je pro něj velmi důležité to, jak na jeho chování reagují dospělí.

Intelektové schopnosti dospívajícího se začínají přibližovat maximálnímu výkonu, výrazný rozvoj je znatelný zejména v flexibilním a tvořivém myšlení. Výzkumy odborníků z oblasti psychologie tvrdí, že vývoj inteligence dosahuje vrcholu přibližně v šestnácti letech. Takové studie vycházely výhradně z klasických inteligenčních testů. Čerstvější studie dokazují, že vývoj inteligence vzrůstá v průběhu celého dospívání i rané dospělosti. Během dospívání vývoj inteligence nedosahuje pouze kvantitativního vrcholu narůstáním počtu úspěšně řešených problémů, ale pozměňuje se zásadně celkový způsob myšlení a kvalita myšlenkových operací. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Výrazný rozvoj přichází v oblasti logické paměti. Jedinec si v této vývojové etapě života začíná lépe pamatovat a vybavovat informace, které ho zajímají a přitahují tak jeho pozornost. Fantazie začínají být nápadité a originální, jedinec při řešení úkolů vybírá neotřelé a nevšední postupy. Hojná představivost ovlivňuje opakované denní snění, které propojuje realitu a ideál. Pubescenti tedy utíkají do fantazií za ideálními představami, které jsou zpravidla sexuálně či eroticky zabarveny. Představy jim umožní „zažít“ dokonalé navázání kontaktu s druhým pohlavím. Vývoj myšlení je velmi ovlivněn schopností abstraktního uvažování, kdy je jedinec schopen logicky uvažovat nad abstraktními pojmy a ověřovat si hypotézy. Osoba se snaží o sebezdokonalování, kdy se zaměřuje na určitý obor a získává z něj co nejvíce poznatků, často ho žene úsilí o překonání znalostí dospělých. Myšlenky často směřují k poznávání sebe samých, jedinec se porovnává s ostatními a nedostatky, které vidí se snaží kompenzovat. Může jít o kompenzaci jinými činnostmi nebo změnou v chování. Významným způsobem je také život jedince ovlivněn tím, že začíná hledat smysl života a všimnout si a hodnotit sebe sama i osoby kolem sebe. Dále se projevuje racionalismus, charakteristický neuznáváním citových důvodů lidského počínání. Osoba tedy větší měrou ulpívá na racionálním

zdůvodnění a to i přes to, že sám je značně ovlivněn citovými pohnutky. Někdy se může zdát takový styl hodnocení okolí jako bezcitný. Radikalismus je další pojem, který k pubertě patří, jde zejména o unáhlená hodnocení, kdy jednu získanou zkušenost generalizují a akceptují jako uznávaný fakt. Tím pádem neuznávají kompromis a vytváří si jasné a unáhlené názory, které často jen přejímají od svých vzorů. Jde o názorovou proměnlivost, kdy si většina osob ještě nedokáže prosadit svůj názor a stát za ním. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### **3.1.2 Emocionalita a socializace**

Emoce projevující se citovou labilitou jsou typické spíše pro prepubertu, v pubertě už je citová labilita spíše na ústupu. Rozkolísanost a proměnlivost citů je v prepubertě velmi zásadní a projevuje se zejména rychlým střídáním citů. I na nepatrný podnět se dostaví výbušná a intenzivní reakce (vzteky, smích, smutek). Dále se začíná projevovat zvýšená citlivost vůči nespravedlnosti a kritice směřované ze strany vychovávajících. K dalším změnám v oblasti citů dochází po změnách jejich vlastního těla, kdy vyrostou a zmohtnou a tím na sebe začínají nahlížet jinak. U většiny jedinců dochází v pubertě k zlepšení celkového naladění. Negativní až agresivní projevy v chování jsou způsobeny zejména nevhodným postojem ze strany rodičů. Výzkumy dokazují, že takto se projevují ti, které ovlivnilo autoritářské chování rodičů (neakceptování jejich názorů, časté trestání, nezáměr o jejich potřeby atd.). Celkově se emoční vázanost na rodiče nápadně uvolňuje, jejich chování hodnotí spíše racionálně a neprojevují k nim přílišnou srdečnost a spontánnost. Podle reakcí rodičů dochází buď k respektování a uznání nebo naopak až k lhostejnosti a nenávisti. Tím, že se citově odpoutávají od rodičů dochází k prohloubení emocí k přátelům. Kamarádi i první lásky jsou nekriticky přijímány a idealizovány. Naopak sebe hodnotí velmi kriticky, často si nevěří a pochybují o vlastních kvalitách. Zároveň však precitlivěle reagují na kritiku vůči své osobě, což někdy vede až k pocitům samoty a izolace. Projevy každého jedince ve společnosti se však liší a proto i v tomto období může docházet k naprosto odlišným názorům na vlastní osobu. Někdy se pubescent cítí velmi výjimečný a jedinečný a sám sebe obdivuje. (Šimíčková-Čížková, 2010)

City se v této etapě vývoje člověka prohlubují, rozrůžňují se a přibývá více druhů i zabarvení emocí. Začíná se projevovat intenzivnější emoční labilita, což souvisí s

hormonálními změnami, vyšší mírou sebereflexe a egocentrismu. Citová nevyrovnanost a časté změny nálad odcházejí ve střední a pozdní adolescenci. „*Může se projevit ve větší extraverci, menší impulzivitě, emocionální dráždivosti a vyšší stálosti v citových projevech. Temperament jedince dozrává v pubescenci. Je to období citlivé na silné prožitky. Významné jsou projevy přátelství, lásky, empatie, vytváření a udržování vztahu přátelství a partnerství. Typická je také nejistota, vztek, smutek, agrese, hostilní nepřátelské projevy, vulgární vyjadřování, ale i touha po sblížení a přijetí.*“ (<https://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>)

Šimíčková-Čížková (2010) uvádí, že sociální vývoj osob ve vývojovém období dospívání je velmi ovlivněn jejich touhou po nezávislosti. To se projevuje hlavně snahou samostatně se rozhodovat a uplatňovat své názory v rozhovorech s dospělými. V průběhu těchto rozhovorů často dochází k tomu, že se jedinec snaží názorově diferencovat od svých rodičů a to může přinášet konfliktní situace. Někdy projevy autorit vůbec neřeší a reagují nezájmem, jen aby se odlišili. Odlišení se mohou snažit ukázat i ve stylu oblékání, kdy upřednostňují nedbalost před dospěláckou pečlivostí. Naopak potřebu nezávislosti demonstrují napodobením nevhodného chování formou pití alkoholu, kouření nebo nadměrného užívání vulgarismů. Zejména v období prepuberty se objevuje oddělení chlapců a dívek, často je kontakt mezi těmito skupinami až averzní. To je ovlivněno i tím, že dívky jsou v této fázi vývoje napřed a jejich vrstevníci je příliš nezajímají, chlapci si vytvářejí první party, kde je jedna vůdčí autorita, jehož názory jim v této době připadají zásadnější než názory rodičů.

Jak již bylo naznačeno, období je popisováno jako čas, kdy je jedinec součástí skupiny, ve které se ztotožňuje s názory ostatních a tím ztrácí svou individualitu. Přejímá skupinové vzory a hodnoty. Tím, že je součástí seskupení, kde si ve všem rozumějí, posiluje své sebepojetí, sebevědomí a čerpá sílu pro nadcházející srážky se společenskými požadavky. U lidí, u nichž dochází k izolaci od okolí a komunikaci pouze s určitou sociální skupinou osob, nejspíše selhala výchova v rodině nebo školské zařízení. (Šimíčková-Čížková, 2010)

### 3.2 Přejchod žáka se specifickými poruchami učení na 2. stupeň ZŠ

Téma přechodu žáka základní školy z 1. na 2. stupeň je rozebíráno nejen v této podkapitole, ale také v praktické části. Nejzásadnějším rozdíl mezi těmito částmi je v tom, že tato charakterizuje změny, přinášející přechod na 2. stupeň ZŠ z pohledu autorů odborné literatury. Zatímco kapitola v praktické části vychází zásadně z výpovědí žáků, kteří momentálně studují 6.-9. třídu ZŠ. Tato kapitola je tedy pouze krátké shrnutí rozdílů mezi prvním a druhým stupněm ZŠ z pohledu autorů odborné literatury.

Zelinková (2015) upozorňuje na skutečnost, že práce s žáky na druhém stupni je odlišná od práce s mladšími školáky. Současne však doplňuje, že i ve starším školním věku platí mnoho postupů a doporučení, která jsou určena i pro mladší děti. Jako nejvýznamnější zásadu uvádí návaznost na dosaženou úroveň bez ohledu na stáří jedince. Pro jedince na druhém stupni, který je ve vývojové fázi dospívání je velmi důležitá nezávislost a proto je potřeba, aby škola takovému jedinci umožnila intelektuální svobodu a dala mu možnost výběru. Tak, aby pochopil i důsledky nesprávné volby.

Zelinková (2015, s. 178) rozdílnost mezi stupni ZŠ dále popisuje: „Na prvním stupni je sice odlišnost mezi jedincem se SPU a běžnou populací zřejmá, ale není výrazná. Na druhém stupni se stále více rozevírají nůžky mezi nejlepšími žáky a žáky s SPU. Zatímco na prvním stupni jsou čtení, psaní a základy matematiky cílem, na druhém stupni jsou již prostředkem k osvojování dalších vědomostí a dovedností. Dalším negativním projevem jsou nedostatky ve vývoji kognitivních funkcí: poruchy pozornosti, poruchy paměti, poruchy vývoje řeči, konceptualizace. Tyto obtíže limitují používání mentálních operací.“

Michalová (2004) dodává, že jedinec při přestupu na druhý stupeň setkává s větším množstvím naukových předmětů. Zejména u jedinců, kteří mají problémy se čtením a porozuměním textu je nutné najít vhodný způsob přípravy na vyučování, což by mělo být probráno i s rodiči školáka.

## **4 Výzkumná část**

### **4.1 Výzkumný problém**

Výzkumná část reaguje na část teoretickou zejména tak, že teoretická část umožní čtenáři pochopit vývojové stádium žáka na 2. stupni ZŠ a zároveň náhled do problematiky SPU. Většina odborné literatury týkající se oblasti SPU je věnována definicím jednotlivých poruch, popisu jejich projevů a příčin a návodě při reedukaci. Nahlíží na obtíže spojené s SPU tak, že hledá možnosti, jak je eliminovat a pomoci školákovi dobře zvládat výuku. Snaží se navrhnout takové úpravy výuky, aby dítě s SPU co nejlépe ve vzdělávání využilo svůj potenciál. Teorie, které se tomuto tématu věnují, jsou samozřejmě dlouhá léta testovány a nyní již existují ověřené formy podpory, které školákovi s konkrétní SPU pomohou. Ovšem to, zda jsou s výukovými změnami spokojeni i sami žáci, již nelze tak snadno v literatuře dohledat. Proto tato práce nahlíží na problém vzdělávání žáků s SPU jejich subjektivním pohledem. Zaměřením na tento problém se práce snaží docílit i toho, aby se při jakékoli práci s dětmi vždy hledělo na to, jak se přitom dítě cítí. Proto je i v problematice SPU nutné veškeré techniky učení uzpůsobovat individualitě dítěte. I když se může zdát, že každý dyslektik potřebuje totožné úpravy výuky, vždy tomu tak není. Práce se právě kvůli nedostatku výzkumů v této oblasti snaží na vzorku dětí z 2. stupně ZŠ demonstrovat pocity z jejich běžného života tráveného ve školském zařízení. Jde výhradně o názory školáků s SPU, kteří popisují, jak jejich vzdělávání ovlivňuje SPU.

### **4.2 Výzkumný cíl a výzkumná otázka**

Jak vnímají žáci s SPU individualizované úpravy výuky? To je nejzásadnější výzkumná otázka, která vedla ke zpracování této bakalářské práce. Zejména jde o to, jak sami žáci vnímají svou poruchu v rámci vzdělávání. Zda porucha ovlivňuje jejich vztahy se spolužáky. Jestli se někdy kvůli úpravě výuky setkali s narážkami a posměšnými poznámkami ze strany spolužáků. A jak vnímají přechod z 1. na 2. stupeň ZŠ. Práce se také snaží zjistit nejčastější dobu diagnostiky SPU a také to, kdo z okolí dítěte si jako první všiml projevů SPU a navrhl návštěvu pedagogicko-psychologické poradny.

Cílem výzkumu je zmapovat situaci SPU na ZŠ pohledem jedinců s danými poruchami a obohatit tak rodiče i vyučující těchto dětí o jiný úhel pohledu. Práce se také snaží poukázat

na to, že některé úpravy výuky žákům vyhovují a jiné jim připadají zbytečné. I když je velmi pravděpodobné, že zbytečné nejsou a proto by všichni, kteří pracují s lidmi s SPU měli svým svěřencům vždy dostatečně vysvětlit k čemu konkrétní úprava slouží a proč je pro něj tak důležitá. Další oblast, o kterou se práce zajímá, je to, zda jsou spolužáci dítěte s SPU dobře seznámeni s jeho poruchou a dokáží chápat obtíže, které porucha přináší. Žáci s poruchami učení se totiž mohou setkávat s nepochopením spolužáků, kterým přijde zvláštní, že ve třídě nemají všichni stejné podmínky. Část výzkumu se tedy věnuje problematice náležitého objasnění konkrétní SPU všem spolužákům. Jde též o důsledné vysvětlení konkrétních obtíží, které se u školáka vyskytují a jak ho skutečně při výuce ovlivňují.

### **4.3 Metodika výzkumu**

Metodou výzkumu byl rozhovor, který byl zvolen hlavně kvůli vyššímu přísunu informací a možnostem neprodleně reagovat na podněty ze strany školáka. I když měly rozhovory svou jasnou linii, vždy se dalo reagovat na konkrétní odpovědi jedince a zjistit tak více informací.

Rozhovory probíhaly s žáky základní školy Filosofská (objekt Jitřní). Šlo o žáky na 2. stupni, kdy byl z každého ročníku do výzkumu zařazen alespoň jeden žák. Bylo tomu tak, protože rozdíl mezi žákem šesté a žákem například deváté třídy je významný. Ve výzkumu měli větší zastoupení chlapci – sedm chlapců a čtyři dívky, což odpovídá vyššímu zastoupení poruchy v mužské populaci.

Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru podepsali vybraným žákům všichni rodiče. Rozhovory probíhaly přímo v prostorách konkrétní základní školy v klidném prostředí. Rozhory byly vedeny postupně vždy za přítomnosti jednoho či dvou školáků. Jeden rozhovor trval průměrně 15 minut, ale jeho délka byla značně závislá na sdílnosti žáka. Někteří se dost styděli a odpovídali spíše stroze, jiní se naopak rozpovídali a popisovali vše do detailů. Přínosnější byly rozhovory, které byly vedeny se dvěma dětmi z jedné třídy najednou. Tito žáci se totiž výborně doplňovali a komentovali si své odpovědi navzájem.

Základní linie rozhovoru byla zaměřena na zjišťování, jak školákům vyhovují úpravy ve výuce. Zda jim některé nepřijdou zbytečné nebo naopak nedostačující. Jaké úpravy výuky

preferují, jestli spíše potřebují více času, kratší cvičení atd. Dále byl rozhovor směřován k posměchům a narážkám na jejich poruchu. V této části byly rozebírány dva základní problémy. Prvním jsou narážky na nadřezování, tam se jednalo zejména o to, že žák s SPU má lepší známku než jiný, i když počet chyb mají totožný. V těchto případech někteří spolužáci tyto „výhody“ nechápou a nařknou vyučujícího z nadřezování nebo se zaměří přímo na žáka a posmívají se jemu. Druhým možným problémem je to, že mají žáci s SPU kratší diktáty či cvičení nebo například více času na vypracování úkolu. V těchto případech mohou nepoučení spolužáci žáka urážet a posmívat se mu za vyšší chybovost, kratší úlohy atd.

Rozhovor byl zaměřen na oba stupně základní školy – žáci se vyjadřovali jak k 1. stupni, tak ke stupni druhému a porovnávali je. Žáci si lépe vybavovali 2. stupeň, neboť ho právě navštěvují, ale o 1. stupni se také dokázali rozmluvit.

#### **4.4 Analýza a interpretace dat**

Analýza a interpretace dat je rozdělena do několika podkapitol, které se postupně věnují nejzásadnějším otázkám výzkumu. Toto rozdělení je zvoleno především proto, aby byly výsledky výzkumu co nejprehlednější.

##### **4.4.1 První známky poruchy – doba diagnostiky**

Doba diagnostiky je důležitá zejména kvůli zjištění, kdy začal vyučující zohledňovat SPU a jakým způsobem se k nové situaci postavila třída i daný jedinec. Výzkum zároveň zjišťoval, kdo jako první začal uvažovat nad tím, že by mohlo mít dítě nějakou SPU a na či popud tedy školák navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu.

Výsledky výzkumu ukázaly, že u naprosté většiny žáků, byla vada diagnostikována ve 2. nebo 3. třídě. Nejčastější odpovědi žáků vystihují slova jednoho respondenta: „*Už si přesně nevzpomínám, kdy si paní učitelka začala všímat mých potíží ve výuce. Bylo to asi tak ve třetí třídě. První kdo upozornil rodiče byla paní učitelka, která nám i doporučila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Tam mi byla opravdu diagnostikována dyslexie, kterou asi paní učitelka předpokládala. Od té doby jsem začal mít určité úpravy zejména v češtině a angličtině.*“ Šlo konkrétně o deset žáků, kteří poprvé navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu právě v těchto ročnících. Pouze jeden školák sdělil, že si projevů SPU vyučující všimli až v 7. třídě. Bylo tomu tak



nejspíše vlivem přestupu žáka na novou školu a také tím, že ve vyučování neměl zásadní problémy. Tento žák také uvedl, že úpravy výuky, které nastaly po diagnostice, byly nakonec vyučujícím po půl roce zrušeny, neboť bylo zjištěno, že žák zvládá výuku i bez pomoci. Žák svou diagnostiku popsal následovně: *„Před přestupem na tuto základní školu jsem žádné úpravy výuky neměl, jelikož mi porucha učení byla diagnostikována až tady. Až zde si paní učitelka všimla některých projevů a poslala mě do pedagogicko-psychologické poradny, kde mi zjistili lehnou formu dyslexie. Úpravy výuky jsem měl jen krátký čas, protože se ukázalo, že je nepotřebuju.“*

Zelinková (2015) uvádí, že nástup do školy je pro dítě podstatnou etapou rozvoje osobnosti, zároveň také formování jeho vztahu ke škole a vzdělání. Většina učitelů je dostatečně seznámena s problematikou SPU, což ovšem občas vede k přehnanému vyhledávání žáků, kteří vykazují znaky poruch učení a následnému odkazování na pedagogicko-psychologické poradny. Už samotné vyřčení podezření ze strany učitele bývá pro rodiče šokem, bojí se o budoucnost dítěte a pátrají po viníkovi. Proto není příhodné vyvolávat planý poplach, ale naopak hledat efektivní formy pomoci. Nikdy by žák neměl být považován za např. dyslektika jen kvůli neúspěchu ve čtení. Vždy je nutné posuzovat celistvou osobnost dítěte. Každé dítě se vypořádává s novou etapou života jinak, a proto je pro každého nástup do školy jinak obtížný. Učitel by měl rodičům doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny až poté, co bude selhávat individuální působení na dítě a žák bude vykazovat zásadnější obtíže ve více oblastech.

Výsledek výzkumu může být ovlivněn právě tím, že učitelé v 1. třídách nehledí na školáky tak kriticky a nechávají jim možnost vypořádat se s novými požadavky a povinnostmi. Z tohoto důvodu logicky vyplývá, že první pobídnutí k návštěvě odborného pracoviště nastává až po prvním ročníku studia, kdy už si je učitel i rodič jistý, že problémy nejsou způsobeny změnou režimu a nárůstem povinností.

Dále je obecně známo, že 3. třída patří na ZŠ k těm nejtěžším a to může být důvodem ke zvýšenému projevování dané poruchy. Ve 3. třídě se žáci učí vyjmenovaná slova, násobilku, čtou delší texty atd. Tento nárůst nároků na dítě může umožnit učiteli potvrdit obavy z SPU.

Z těchto důvodů si myslím, že byla v průzkumu nejčastěji označována 2. a 3. třída.

Co se týče osoby, která dala prvotní impulz k návštěvě odborného pracoviště, shodli se všichni respondenti na tom, že to byla jejich třídní učitelka. Ta jako první vycítila možnost, že by žák mohl mít SPU. Jedna respondentka toto téma okomentovala takto: *„Rodičům také přišlo zvláštní, že mi matematika nejde stejně dobře jako mé starší sestře. I tak ale vyčkali na doporučení třídní učitelky, která nás poslala na diagnostiku. Myslím, že pro ně nebylo velkým překvapením, že mám dyskalkulii. Mám pocit, že si oddychli, protože potom, co ke mně začala paní učitelka přistupovat jinak se vše zlepšilo. Už nemám špatné známky a cítím se ve škole lépe, protože mám většinou na vše dost času a nestresuju se.“*

#### **4.4.2 Vztahy se spolužáky – rozdíl mezi 1. a 2. stupněm**

Odpovědi na problematiku vztahů mezi spolužáky se různily. Dva školáci se v průběhu vzdělávání setkali s vyšší mírou nadávek a posměchů ze strany spolužáků. Na druhou stranu pouze tři respondenti dokázali říci, že se v důsledku své poruchy nikdy nesetkali s nepříjemným chováním spolužáků. Zbylých šest školáků odpovědělo, že jejich porucha v průběhu studia drobné narážky vyvolávala. Z toho jasně vyplývá, že většina respondentů (8 žáků) se někdy s negativním přijetím jejich poruchy nebo konkrétních úprav výuky setkala. Jeden školák odpověděl na otázku posměchů takto: *„Nemůžu říci, že by šlo vyloženě o vyhrocené situace. Setkávám se spíše s nenápadným pošťuchováním, kdy kamarádi komentují mé kratší diktáty a cvičení. Sem tam se zmíní o tom, že mám více času a lepší známky jen kvůli své poruše, ale nikdy nejde o nic závažného. Chvillemi mě jejich komentáře mrzí, ale vím, že to většinou myslí jen ze srandy.“* Žák 8. třídy, který takto odpovídal působil velmi vyrovnaně. Nepřipouštěl si nevhodné komentáře a vypadalo to, že je v kolektivu oblíbený. Poznámky ostatních nebral vážně a naopak se s nimi rád pošťuchoval. Z toho vyplývá, že velmi záleží na charakteru žáka a také na třídním kolektivu.

Další žák reagoval na otázku posměchů ze strany spolužáků následovně: *„Ostatní mi spíše závidí. Vždy s úsměvem říkají, že by chtěli taky více času na úlohy a kratší cvičení v testech. Nemyslím si, že to myslí zle, jen závidí. Naopak si ale myslím, že kdyby chápali všechny obtíže, které mě v průběhu výuky provázejí, tak by se mnou neměnili.“* Z výzkumu vyplývá, že většina spolužáků dětí s SPU nemá jasnou představu o tom, jak je pro tyto jedince těžké zvládat výuku a vzdělávat se za přítomnosti obtíží, které daná

porucha přináší. Proto si myslím, že by měly být všem žákům podány informace o SPU a také o konkrétních projevech, které má jejich spolužák. Tím by se mohlo předcházet nepochopení nepoučených spolužáků a následnému nevhodnému chování vůči dětem s poruchou.

Je nutné podotknout, že velký význam pro ně hrál přechod na 2. stupeň. V této konkrétní škole ovšem nešlo jen o změny v průběhu vzdělávání (časté změny učeben, noví učitelé, jiný vyučující pro každý předmět atd.).

Tato škola má na 1. stupni v každém ročníku pouze jednu třídu, jenže na 2. stupni dochází k rozdělení těchto tříd a nabrání nových školáků. Ročníky na 2. stupni jsou tedy vždy tvořeny dvěma třídami. Rozdělení kolektivu jedné třídy, ve kterém se většina žáků zná již od nástupu, je zajiště pro každého obtížné. Pro dítě s SPU jde obvykle o větší zátěž, jelikož dřívější spolužáci jeho poruchu chápali a již nijak neřešili úpravy výuky, které mu byly poskytovány. Jednoduše si zvykli na to, že jejich spolužák má kvůli SPU v určitých předmětech jiné podmínky. Chápali, že kvůli obtížím spojeným s poruchou nedokáže některé činnosti zvládat stejně jako ostatní. Pokud se ovšem stane, že se v 6. třídě najednou změní polovina spolužáků, může docházet k nepochopení. Většina dotazovaných žáků označila právě toto období za nejnáročnější zejména kvůli nedostatku pochopení ze strany nových spolužáků. Reakce těchto spolužáků většinou vycházeli z úprav výuky, které respondent měl. Veškerou pomoc žákovi a zvýšenou míru podpory od vyučujících brali jako nadřizování. Dále někteří respondenti popisovali posměchy typu: „Co máš za známku? Dvojku? No jo, vždyť ty máš o půlku kratší diktát, tak to je jasné!“ nebo „Jak je možné, že máš v kratším textu více chyb než já v tom dlouhém?“ atd.

Ovšem v naprosté většině případů se po uplynutí nějakého času vše uklidnilo a jejich porucha se ve třídě přestala řešit. Důležitým faktorem při tom hrál čas, poněvadž téma kratších diktátů a větší chybovosti už nebylo tak atraktivní a také to, že žákům někdo vysvětlil důvod konkrétních úprav výuky.

Proto výzkum věnoval velkou pozornost tomu, zda žákům někdy vyučující detailněji popsal podstatu SPU a obtíží, které z nich vycházejí. Bohužel si téměř nikdo z respondentů nedokázal vybavit, zda na 1. stupni někdo žáky o jejich SPU poučil. Většina se ale shodla na tom, že nejspíše ano, jelikož je na 1. stupni všichni brali takové,

jací jsou. Pozitivní pohled spolužáků byl do určité míry ovlivněn také tím, že nikdo z respondentů nebyl ve třídě jediný, který měl diagnostikovanou SPU. Tudíž nebyl jediný, kdo měl během výuky rozdílné podmínky.

2. stupeň si školáci vybavovali lépe a proto byla většina schopna říci, zda se některý z vyučujících snažil ostatním vysvětlit důvody úprav výuky. Bohužel mi většina řekla, že se museli před spolužáky spíše obhajovat sami a vysvětlovat jim projevy a obtíže spojené s jejich poruchou. Nejspíše si vyučující mysleli, že žáci 2. stupně již mají povědomí o SPU a budou své spolužáky respektovat.

Výsledky této části výzkumu dokazují, že téměř všichni žáci se někdy s opovržením vrstevníků setkali, ale téměř nikdy nešlo o závažnější a dlouhotrvající konflikty.

Nelze ale opominout dva respondenty, kteří měli hlubší zkušenosti s negativními postoji spolužáků. U obou se začaly problémy vyskytovat až po přechodu na 2. stupeň (s příchodem nových spolužáků). První respondent se mezi ostatními vymykal tím, že měl úpravy téměř v každém z hlavních předmětů a proto se stal terčem posměchu. Narážky na jeho osobu neustaly ani poté, co se sám snažil spolužákům vysvětlit podstatu své poruchy učení. Nakonec zakročila jedna z vyučujících, která velmi detailně popsala danou poruchu a hlavně obtíže, které porucha způsobuje. Podle všeho všichni pochopili, že má jejich spolužák těžší podmínky pro studium, neboť má nedostatky v různých oblastech důležitých pro vzdělávání. U druhého respondenta byly posměchy ovlivněné zejména jeho původem. Šlo o školáka, který měl jednoho rodiče Němce a do 3. třídy v Německu studoval. Žáci u něj naráželi zejména na jeho původ a SPU byla pouze dodatečným terčem posměchu. Oba žáci nyní nemají ve třídě problémy, což je způsobeno i tím, že se jejich nový kolektiv lépe zná.

V závěru této podkapitoly bych ráda citovala žáka 6. třídy, který komentoval vztahy se spolužáky takto: *„Po přestupu na druhý stupeň se mi noví spolužáci smáli, protože nechápali důvody odlišného stylu výchovy a úprav výuky, které mám. Nazývali mě blbcem a větší chybovost a mé nedostatky ve čtení je jen utvrzovali v tom, že jsem hloupý. Rozhodl jsem se, že jim svou situaci vysvětlím sám. Popsal jsem jim svou poruchu učení i to, jak se projevuje. Moc to nepomohlo. Nakonec zakročila paní učitelka, která nás má na zeměpis. Ta těmto spolužákům vše popsala detailněji. Myslím, že to pochopili, protože od*

*té doby se s jejich narážkami setkávám jen zřídka.*“ Tato výpověď jen potvrzuje již několikrát zmíněný fakt, že by vyučující měli vždy dbát na informovanost třídního kolektivu.

#### **4.4.3 Konkrétní úpravy výuky a názor na ně**

Žáci měli každý podle svých obtíží úpravy v různých předmětech. Nejčastěji šlo o český jazyk, cizí jazyky (angličtina a němčina) a matematiku. Dále měli někteří jiný přístup i v zeměpise.

Zelinková (2015), Jošt (2011), Michalová (2004) a další autoři odborné literatury poukazují na důležitost respektování tempa žáka s SPU. Dále poukazují na fakt, že by žák měl mít přehled o tom, kolik času mu ještě zbývá, aby si lépe dokázal rozvrhnout práci.

Všichni respondenti shledávali účinným přidání času na zpracování úkolu. Ti žáci, kteří měli modifikovanou výuku právě tímto stylem, byli spokojeni. Důležitou roli zde ovšem hrálo to, zda měli čas navíc v klidném prostředí nebo například v průběhu rušné přestávky. Jeden respondent popisoval, jak měl občas možnost dopsat úlohu právě během přestávky. Tento čas ovšem nebyl schopen efektivně využít, jelikož se kvůli ruchu okolí nedokázal soustředit a zároveň se snažil být co nejrychlejší, aby mohl využít volný čas o přestávce k relaxaci, což způsobilo vyšší míru chybovosti.

Michalová (2004, s.31) uvádí: *„Na koncentraci pozornosti má vliv i únava; o přestávkách, které vkládáme mezi učení, musí následovat naprosto odlišná činnost.“*

Dostatečný přísun času si tedy všichni respondenti jako formu podpory velmi pochvalovali. Ovšem s tou podmínkou, že dopisování probíhá v klidném prostředí.

Mezi velmi častou úpravu výuky patří také zkracování úloh. To se týkalo jak českého jazyka, tak matematiky a zeměpisu. U žáků s obtížemi spojenými s psaním a čtením šlo nejčastěji o kratší diktáty (o 1-2 věty) nebo o kratší cvičení na doplňování y/i (o 1 řádek). V matematice se tyto úpravy týkaly zejména desetiminutovek, kdy vyučující hodnotil pouze ty příklady, které žák stihl vypočítat. Zkracování úloh nebo vynechání cvičení žáci hodnotili velmi kladně.

V cizích jazycích mluvili respondenti zejména o tom, že je vyučující hodnotil mírněji. Pokud měli žáci v těchto předmětech úpravy, vždy je popsali následovně: „*Paní učitelka mi nehodnotí špatné napsání slova. Pokud slovo napíšu tak, jak se čte, jen mi to opraví, ale nepočítá to jako chybu.*“

Zelinková (2006) uvádí, že nelze s jistotou říci, do jaké míry je žák s SPU schopen osvojit si gramatiku cizího jazyka. Jelikož mají jedinci s SPU často problémy i se zvládnutím gramatiky svého mateřského jazyka, je pro ně velmi těžké osvojovat si ji v jiném jazyce. S největší pravděpodobností je jedinou cestou náležitý nácvik – ústní i písemný.

Žáci dále komentovali mírnější známkování. Bohužel se někteří setkali i s tím, že mírnější známkování bylo jedinou úpravou výuky. Jedinec s SPU tedy dostal stejně dlouhé zadání a také stejný čas na vypracování a jediné, co ho odlišovalo od ostatních, byla mírnější známka. To sami žáci vnímají negativně, jelikož nestíhají vše vyplnit v daném čase a kvůli stresu více chybují. Následujícím způsobem komentoval respondent mírnější známkování: „*Mám naprosto stejný test jako ostatní. Mám na něj i stejný čas jako ostatní a jediné, co je jinak je škála známkování. Mám za určitý počet chyby vždy o stupeň lepší známku, než by měli ostatní. Já ale vždy vidím jaké množství chyb jsem v testu měl a to mě velmi znepokojuje. Nejde mi ani tak o známku, ale o to, že mám celý test červený. Nikdy test nestihnu celý, i když se hodně snažím a pospíchám. Myslím, že jsem kvůli tomu pospíchání zbrklý a proto dělám tolik chyb.*“

Nejvíce tedy jedinci s SPU vítají dostatečný čas na vypracování nebo zkrácení cvičení. Naopak mírnější forma známkování by nikdy neměla být jedinou formou úpravy výuky předmětu.

## **4.5 Diskuze k výsledkům**

Výsledky výzkumu mě dovedly ke zjištění několika zásadních faktů. Mezi nejdůležitější jednoznačně patří to, jak moc je důležité objasnit spolužákům jedince s SPU jeho poruchu. Zároveň by měl mít vyučující zájem o to, aby všichni žáci pochopili konkrétní obtíže, které žák má a dokázali si představit, že to ve škole nemá jednoduché.

K tomuto tématu se vyjadřuje i Zelinková a Čedík (2013), kteří mluví o pocitech žáků, kteří se od dětství odlišují. Tento pocit odlišení může mít vliv na emocionální i sociální život jedince a může se člověka provázet až do dospělosti. Pokud se tedy jedinec cítí tak,

že nezapadá mezi ostatní, může ho to velmi ohrozit. Proto je pro něj důležité aby si sám uvědomil, že má mnoho společných znaků s ostatními a že jeho porucha není nic zas tak výjimečného. Pokud si toto uvědomí i jeho spolužáci, nemělo by důsledkem poruchy docházet k problémům ve třídním kolektivu.

Dalším důležitým zjištěním jsou konkrétní formy modifikací výuky, které žákům velmi vyhovují a sami vidí, že jim pomáhají. Na to navazuje fakt, že existuje i podpora, kterou žáci tolik nevyžadují a připadá jim zbytečná.

Rozdílnost mezi výukou na 1. a 2. stupni většina respondentů poznala, ale za největší problém považovali změnu třídního kolektivu. To žáky ovlivnilo více než ostatní změny, které 2. stupeň přináší. Možná je to i tím, že v této konkrétní škole mají ve sborovně vyvěšený seznam dětí s SPU a tak nikdo z žáku nenarazil na nepochopení ze strany učitelů, jelikož všichni jasně ví, kdo má poruchu a jakou.

Výzkum probíhal podle představ a podařilo se zachytit problematiku SPU žáků v průběhu studia na ZŠ. Vlivem změn ve třídním kolektivu výzkum nedokázal dokonale popsat problémy týkající se „klasického“ přechodu na 2. stupeň.

## 5 Závěr

Bakalářská práce *„Hodnocení individualizovaného přístupu žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol“* se věnovala tématu specifických poruch učení a vývojovému stádiu žáka na 2. stupni základní školy. Výzkumná část se zabývala konkrétními dětmi, které prostřednictvím rozhovoru popisovaly své zkušenosti s individualizovanými přístupy. Práce popisuje metodologii výzkumu, výzkumnou otázku i cíle výzkumu. Výsledky jsou popisovány v kapitole, věnující se analýze dat.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část nabízí ucelený pohled na specifické poruchy učení. Věnuje se jejich příčinám, dopadům na vzdělávání i definicím jednotlivých SPU. Další téma, rozebírané v teoretické části je vývojové stádium žáka na druhém stupni ZŠ. Práce charakterizuje tuto etapu vývoje člověka a změny, které ve vzdělávání přicházejí s přechodem na 2. stupeň ZŠ. Cílem výzkumné části bylo poukázat na specifické poruchy učení z pohledu žáků, které se s poruchami učení v průběhu studia potýkají. Žáci popisovali, jak sami vnímají svou poruchu a jak moc ovlivňuje jejich studium. Respondenti se zaměřovali na první i druhý stupeň, kdy informace z druhého stupně byly ve většině případů rozsáhlejší a detailnější. To bylo zapříčiněno tím, že průběh výuky v prvních letech školy si již hůře vybavovali. Většina vypověděla že SPU jim byla diagnostikované až v průběhu druhé nebo třetí třídy. Žáci tedy samozřejmě popisovali úpravy výuky až od doby, kdy byla daná porucha stanovena a škola na tuto diagnostiku začala reagovat.

V průběhu zpracovávání části výzkumu, věnované přechodu na 2. stupeň se ukázalo, že má základní škola, na které výzkum probíhal určitá specifika přinášející přechod na 2. stupeň, která velmi ovlivňovala pocity žáků s SPU. Předpoklad byl, že žáky při přechodu na druhý stupeň nejvíce ovlivní změny, které vyšší ročníky přinášejí – zejména odlišné přístupy vyučujících, nutnost zapojení již získaných schopností a znalostí k úspěšnému zvládnutí výuky, větší míru zodpovědnosti, změny vyučujících i učeben apod. Hypotéza se v tomto případě nenaplnila, jelikož na škole, kde byl výzkum prováděn se na 2. druhém stupni rozdělovala třída v důsledku nabírání žáků z jiných škol. Tím vznikly dvě „nové“ třídy (na první stupni mají v ročníku vždy jen jednu třídu), kde zbyla z původního třídního kolektivu pouze polovina. Pro žáky byla mnohem závažnější tato změna třídního kolektivu než ostatní změny, které běžně druhý stupeň přináší. Výzkum se díky tomuto



zjištění mohl věnovat tomu, zda nově příchozím žákům někdo vysvětlil podstatu SPU spolužáků a zda tito školáci dokázali pochopit význam úprav, které jim jsou poskytovány. Dalším překvapivým zjištěním byla skutečnost, že respondenti byli mnohem sdílnější v přítomnosti jejich spolužáka. Samozřejmě muselo jít o někoho, koho dobře znali a komu důvěřovali. Během rozhovorů se dvěma žáky současně se tito jedinci navzájem doplňovali a dokázali konkrétní situace popisovat důkladněji.

Doufám, že bakalářská práce přispěje ke zvýšení povědomí o jedincích s SPU a zejména o tom, že veškeré postupy ve vzdělávání musí vycházet ze spokojenosti žáka. Poznatky, které tato práce shrnuje mohou napomoci všem, kteří o tuto problematiku zajímají.

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, ed. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV: Specific learning difficulties in context of educational fields of RVP ZV*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-866-2005-0.

BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5047-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-247-1284-9.

EDITED BY ALAN S. KAUFMAN AND NADEEN L. KAUFMAN. *Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents*. New York: Cambridge University Press, 2001. ISBN 05-216-5840-3.

JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Na pomoc učitelů (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14-021-66.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. Praha: D H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014, 248 s. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8747-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-731-1021-0.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání*. Vyd. 4., přeprac. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-107-6.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-802-6206-910.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5120-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3678-173.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-931-6.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0985-0.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-802-6210-825.

SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-550.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 8024712849.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠÍSTKOVÁ, Jana. *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ: závěrečná práce studia "Koordinátor školního vzdělávacího programu"*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-808-6956-558.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6208-754.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-731-1022-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

Změny v psychice a chování u dospívajících ve věku 11-15 let. *Moravská zemská knihovna* [online]. Brno: Iva Žaloudíková, 2013 [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>